





المؤتمر الخامس ... لإعداد المعلم

تحت عنوان:

إعداد وتدريب المعلم

في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر

٢٣-٢٥ / ٤ / ١٤٣٧هـ

المحور الثالث - المجلد الأول

في رحاب جامعة أم القرى

بسم الله الرحمن الرحيم

المحور الثالث

الواقع المعاصر لتدريب المعلم قبل وأثناء الخدمة

المهارات الإدارية للمعلم وأهمية تضمينها في برامج تأهيل وتدريب المعلم
(دراسة تحليلية)

إعـــداد

د. عباس بله محمد

جامعة أم القرى – كلية التربية

قسم الإدارة التربوية والتخطيط

ملخص الدراسة:

عنوان الدراسة: المهام الإدارية للمعلم وأهمية تضمينها في برامج وتأهيل تدريب المعلم (دراسة تحليلية).

إعداد: د. عباس بله محمد أحمد.

هدفت الدراسة إلى:

١- الوقوف على بعض المهارات الإدارية التي على المعلم أن يكتسبها، حتي يستطيع تحقيق الكفاءة حين القيام بواجباته التعليمية التربوية.

٢- التعرف على المهام الإدارية التي على المعلم القيام بها، والتي هي من صميم واجباته التعليمية التربوية.

٣- الوقوف على الحجم الذي تشغله المهام الإدارية التي يقوم بها المعلم والتي هي من صميم واجباته – من مجمل واجباته - التعليمية التربوية.

٤- توضيح أهمية الاعتناء بالمهام الإدارية التي يقوم بها المعلم والتي هي من صميم واجباته التعليمية التربوية، وكذلك الاهتمام بالمهارات الإدارية التي يجب أن يحذقها المعلم، وتضمينها في برامج التأهيل و التدريب للمعلم.

وتتمثل أهمية الدراسة في أنها تتناول موضوع تأهيل وتدريب المعلم الذي يمثل الركيزة الأساسية في العملية التعليمية التربوية. كما تتمثل الأهمية في سعيها لتوضيح المهام الإدارية التي يقوم بها المعلم أثناء تأديته لواجباته في تحقيق أهداف النظام التربوي

منهج الدراسة : -

استُخدِم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والذي يهتم بوصف بعض الجوانب للمهام الادارية التي يقوم بها المعلم والتي هي من ضمن واجباته، بهدف التوصل إلى عوامل منطقية تمكن من وضع توصيات لتحسين أداء المعلم.

توصل الباحث لنتائج، نورد بعضها في الآتي: -

إن للمعلم مهام ذات طبيعة إدارية من ضمن واجباته ومسؤولياته تجاه العملية التعليمية التربوية.

من المهم أن يمتلك المعلم بعض المهارات الإدارية مثل مهارات التخطيط، وحل المشكلات، وإدارة الصف، والاتصال، فهي وسيلته التي تساعده في أداء عمله وتحقيق الكفاءة والفعالية.

وأهم توصيات الدراسة : -

١- أن تفرد إدارة الصف كمادة مستقلة يتم تدريسها لطلاب كليات التربية، وأن تكون مادة ذات طبيعة علمية وعملية يتم التعاون فيها مع إدارات مدارس التعليم العام، وذلك لربط الجوانب النظرية بالتطبيق العملي المباشر. .

٢- أن تكثف الدورات التدريبية والندوات التثقيفية التي تقدم للمعلمين في مجال(التخطيط، وحل المشكلات ' والاتصال، و الإدارة الصفية).

Abstract

Study Title: administrative functions of the teacher and the importance of inclusion in rehabilitation programs and teacher training (analytical study).

Prepared by: d. Balla Abbas Mohammed Ahmed.

The study aimed to ;

1- Stand on some of the administrative skills to be acquired by the teacher, so that he can achieve efficiency while carrying out its duties educational educational.

2- to identify the administrative tasks that the teacher do, which is at the core of the educational and pedagogical duties.

3- stand on volume occupied by the administrative tasks performed by the teacher and that is at the heart of his duties - duties of the total - educational education.

4- illustrate the importance of taking care of administrative tasks carried out by the teacher and that is at the core of the educational duties of educational, as well as interest and administrative skills that must be Ihzgaha teacher, and included in the rehabilitation programs and training for teachers.

The importance of the study is that it deals with the subject of rehabilitation and training of a teacher who is a main pillar in the educational learning process. It is also important in the effort to clarify the administrative tasks carried out by the teacher in the performance of his duties in achieving the objectives of the educational system

Study Approach;

In this study, descriptive analytical method, and who cares as some aspects of administrative tasks carried out by the teacher and which are among his duties, in order to reach a logical factors

enable the development of recommendations to improve teacher performance.

The researcher of the results, some of which Nord in the following

1- The teacher administrative nature from within his duties and responsibilities towards the educational process of educational tasks.

2- It is important that the teacher has some administrative skills such as planning skills, problem solving, and classroom management, communication, and it is his method that help him in the performance of his work and to achieve efficiency and effectiveness.

The most important recommendations of the study

1- uniqueness of that classroom management is taught as a separate subject for students of colleges of education, and that the material of a scientific nature of the process and be where cooperation with schools of general education departments, and connect it to the theoretical aspects of direct practical application.

2- to intensify educational training courses and seminars offered to teachers in the field (planning, problem solving 'and communication, and classroom management)

مقدمة:

تعتبر مهنة التدريس من أشرف المهن التي يؤديها الإنسان عامة والمعلم خاصة، إذ إن العاملين في هذا الميدان - وهم المعلمون - يتركون آثارا واضحة على المجتمع كله، وليس على أفراد منه فحسب، كما هو الحال مع أصحاب المهن الأخرى، كالأطباء والمهندسين والمحامين والحرفيين، فالمدرس عندما يدرس في الفصل لا يدرس لطالب واحد فقط، وإنما يدرس لعشرات الطلاب بل وللمئات خلال اليوم الواحد، والفرق واضح بين مهنة الطبيب - على سبيل المثال - الذي يخص بعلاجه فردا واحدا من أفراد المجتمع، بل ويعالج الجزء المعتل من بدنه، ولا يترك أثرا علميا على مريضه، كما يفعل المعلم الذي يؤثر تأثيرا كبيرا على عقول طلابه وشخصياتهم، وكيفية نموها وتفتحها على حقائق الحياة. وتعد عملية التدريس والتعلم الأساس والأسبق بين المهن الأخرى، فالطبيب والمهندس و المحامي والمحاسب والصيدلي وغيرهم لابد وأن يمروا تحت يد المعلم، لأنهم من نتائج عمله وجهده وتدريبه في مراحل التعليم المختلفة. أضف إلى ما سبق أن المعلم يحاول دائما من خلال مهنة التدريس أن يجدد ويبتكر، وينير عقول التلاميذ، ويهذب طباعهم، وأن يوضح الغامض، ويكشف الستار عن الخفي، ويربط بين الماضي والحاضر، ويخلق في نفوس الأجيال الناشئة الأمل واليقين، ويؤهلهم لبناء المجتمع الناجح القائم على فهم الحياة ومتطلباتها.

ويتوقف نجاح التدريس على معلم جيد الاعداد والتكوين، و المعلم الجيد هو المعلم الكفء والمعد إعداداً مميزاً ومسلحاً علميا ومهنيا وثقافيا لكي يوجه العملية التعليمية، ويرشدها ويقودها بشكل صحيح.

إن إعداد المعلم يكون وفقاً للأدوار المتغيرة التي تناط به والمهام التي يؤديها ، إذ أن هذه الأدوار والمهام تتعرض لتغيرات كبيرة وسريعة في ظل تفجر المعرفة العلمية والتقنية والمفاهيم العصرية الحديثة لعملية التعليم والتعلم.

وأصبح تأهيل وتدريب المعلم من أهم البرامج التي تهتم بها الجهات القائمة على أمر التربية والتعليم في الدول المختلفة، وذلك لما للمعلم من أهمية ودور أساسي في العملية التربوية التعليمية، وتنوعت برامج الإعداد للمعلمين بحسب المهام التي ستسند له من مهام تقليدية كالتدريس ومهام مستحدثة باعتباره مرشدا ومشرفا على العملية التعليمية التربوية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها.

مع أهمية التدريب والتأهيل للمعلم، ووعي القائمين على أمر التربية والتعليم بأمر تدريب وتطوير قدرات المعلم أثناء الخدمة، إلا أن غالبية برامج التدريب تركز على الجانب الفني لمهام المعلم ونقصد بالجانب الفني (مهام التدريس، واستخدام مصادر التعلم، والمهام التربوية في التوجيه، ومحاولة تغيير سلوك التلاميذ، وتقييم الجانب التحصيلي، وتحقيق أهداف التربية، ونحوها)ويكون في الغالب الاهتمام للجوانب الإدارية في مهام المعلم ليس بالقدر الكافئ والمناسب لما تمثله هذه المهام من جزء كبير من عمل المعلم، لذلك جاءت هذه الدراسة لتتناول بعض المهام الادارية للمعلم، وأهمية تضمينها في برامج تدريب المعلم وتطوير قدراته، لذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما المهام الإدارية للمعلم وأهمية تضمينها في برامج تدريب وتأهيل المعلم ؟

وتتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية : -

ما المهارات الإدارية التي على المعلم أن يكتسبها، حتي يستطيع تحقيق الكفاءة حين القيام بواجباته التعليمية التربوية ؟

ما المهام الإدارية التي على المعلم القيام بها، والتي هي من صميم واجباته التعليمية التربوية ؟.

هل تشكل المهام الإدارية التي على المعلم القيام بها، حيز (كبير)من واجباته التعليمية التربوية ؟

هل تشكل المهارات الإدارية التي على المعلم أن يكتسبها، والمهام الإدارية للمعلم والتي هي من صميم واجباته التعليمية التربوية، أهمية في برامج تأهيل وتدريب المعلم؟

أهداف الدراسة : -

تسعي الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية : -

الوقوف على بعض المهارات الإدارية التي على المعلم أن يكتسبها، حتي يستطيع تحقيق الكفاءة حين القيام بواجباته التعليمية التربوية.

التعرف على المهام الإدارية التي على المعلم القيام بها، والتي هي من صميم واجباته التعليمية التربوية.

الوقوف على الحجم الذي تشغله المهام الإدارية التي يقوم بها المعلم والتي هي من صميم واجباته – من مجمل واجباته - التعليمية التربوية.

توضيح أهمية الاعتناء بالمهام الإدارية التي يقوم بها المعلم والتي هي من صميم واجباته التعليمية التربوية، وكذلك الاهتمام بالمهارات الإدارية التي يجب أن يحذقها المعلم، وتضمينها في برامج التأهيل و التدريب للمعلم.

أهمية الدراسة: -

تتمثل أهمية الدراسة في النقاط الآتية: -

أنها تتناول موضوع تأهيل وتدريب المعلم الذي يمثل الركيزة الأساسية في العملية التعليمية التربوية.

سعيها لتوضيح المهام الإدارية التي يقوم بها المعلم أثناء تأديته لواجباته في تحقيق أهداف النظام التربوي.

سعيها لتوضيح المهارات الإدارية الضرورية للمعلم حتى يقوم بواجباته لتحقيق أهداف النظام التربوي.

قد تلفت نظر الجهات المسؤولة عن تأهيل وتدريب المعلم إلى أهمية المهام الإدارية للمعلم، لتضمن في برامج تأهيل وبرامج المعلم.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والذي يهتم بوصف الجوانب المتنوعة لموضوع الدراسة بهدف التوصل إلى عوامل منطقية تمكن من وضع توصيات لتحسين محتوى برامج التأهيل والتدريب للمعلم. حيث يعرف المنهج الوصفي(بأنه المنهج الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع

ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً و يعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً)(عدس وآخرون: ٢٠٠٣م، ٢٤٧).

أداة الدراسة :

اعتمد الباحث على المصادر والمراجع المكتبية وتحليل المحتوى.

حدود الدراسة : -

يمكن إيراد حدود الدراسة كما يلي : -

الحد الموضوعي: بعض المهام الإدارية التي يقوم بها المعلم والتي هي من صميم واجباته التعليمية التربوية والمتمثلة في(التخطيط، حل المشكلات، إدارة الصف، الاتصال).

الحد الزماني: تم القيام بهذه الدراسة في العام الدراسي ١٤٣٦ – ١٤٣٧هـ)الفصل الأول.

مصطلحات الدراسة : -

يمكن توضيح مصطلحات الدراسة في الآتي : -

- **المهام:** جمع مهمة: اختصاصات ومسئوليات، ما يترتب على المرء القيام به من أعمال مسئول عنها. (العطية: ٢٠١٥م).

- **الإدارية :** نسبة لكلمة إدارة، والتي تعني: وهي نشاط إنساني متعاون لتحقيق أهداف مشتركة على أحسن وجه وفي أقصر وقت وبأقل التكاليف (الصباب: ١٩٩٣م، ص٨٧)

- **المهام الإدارية:** يقصد بها الباحث الواجبات والمسئوليات والاعمال التي يقوم بها المعلم في الجانب الاداري من واجباته.

- **برامج:** مجموعة الاجراءات الموضوعة لأداء أنشطة معينة وفقاً لسياسة محددة في فترات مقررة (العطية: ٢٠١٥م).

- **تأهيل:** جعل المرء مؤهلاً أكاديمياً (العطية: ٢٠١٥م).

- **التدريب:** يعرفه(الطعاني: ٢٠٠٢م، ١٤) بأنه (الجهود المنظمة و المخططة لتطوير معارف، وخبرات، واتجاهات المتدربين، وذلك بجعلهم أكثر فاعلية في أداء مهامهم).

- **التدريب:** إعطاء مجمل المعارف النظرية والعملية لاكتساب ممارسة مهنة ما.

مهارة: (هي قدرة عالية مكتسبة على أداء أفعال حركية أو فكرية بسهولة ودقة لتحقيق هدف معين) (جابر و كفاني: ١٩٩٥م، ٣٥٦٦ج٧).

- **إجرائياً:** يقصد بها الاستطاعة والمقدرة اللازمة لاستخدام كل الموارد داخل الصف لصالح العملية التعليمية التربوية.

- **إدارة الصف:** هي مجموعة الممارسات المنهجية و اللامنهجية التي يؤديها المعلم أثناء تواجده داخل غرفة الصف، وهي علم له أسسه وقواعده وفي الوقت ذاته هي فن تطبيق هذا العلم

الدراسات السابقة:

سيتم استعراض بعض الدراسات السابقة التي أجريت في تأهيل وتدريب المعلم ذات العلاقة بالدراسة الحالية، وهي كالآتي: -

❖دراسة، مرتجى (٢٠٠٩م): بعنوان: دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل تفعيلة

هدف الدراسة :

وتهدف هذه الدراسة الى تحقيق الاهداف الاتية :

- ما دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل تفعيلها ، ويتفرع منه

١- التعرف على درجة قيام المشرف التربوي بدوره في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر هؤلاء المعلمين.

٢- التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقدير مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة تعزى متغيرات(الجنس – سنوات الخبرة – المؤهل العلمي – المنطقة التعليمية)من وجهة نظر المعلمين.

٣- التعرف على سبيل تفعيل دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة.

منهج الدراسة :

استخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي وصمم لذلك استبانة مكونة من ٥٩ فقرة في ثلاثة مجالات:

- مجال دور المشرف التربوي في تنمية مهارة الإبداع.

- مجال دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التطوير
- مجال دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التأثير في الآخرين

كما اعتمدت الدراسة على ٦٠٠معلما ومعلمة، كما استخدمت الباحثة البرنامج الإحصائي SPSS لتحليل البيانات

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

- درجة قيام المشرف التربوي بدوره في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة كان عاليا بوزن نسبي ٦٣، ٩٧٪
- احتل المجال الثالث دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التأثير في الآخرين الترتيب الاول بوزن نسبي قدره ٦٣، ٣٤ ٪
- احتل المجال الثاني دور المشرف التربوي في تنمية مهارة التطوير الترتيب الثاني بوزن نسبي ٦٢، ٥٧ ٪
- احتل المجال الاول دور المشرف التربوي في تنمية مهارة الإبداع على الترتيب الثالث بوزن نسبي ٦٠، ١١ ٪

التوصيات:

كما أوصت الدراسة بالاتي:

- عقد دورات تدريبية متخصصة لتنمية المهارات القيادية لدى المعلمين
- نشر إبداعات وابتكارات المعلمين المتميزين.
- إتاحة الجو النفسي والودي أثناء الاجتماعات والمناقشات بين المعلمين والمشرفين
- التنويع في استخدام أساليب الإشراف التربوي الحديثة(الإشراف الإكلينيكي – الإشراف التشاركي – الإشراف بالأهداف – الإشراف باستخدام المنحى التكاملي متعدد الأوساط – الإشراف التعاوني)
- توظيف الانترنت للاتصال والتواصل بين المشرفين والمعلمين والتلاميذ.

• دراسة كامل (٢٠٠٤م)التنظيم الذاتي للتعلم والنمو المهني.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الى التوصل الى مؤشرات أولية على أنشطة النمو المهني التي تتم بمبادرات فردية من جانب المعلمين.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي، واعتمد على الاستبانة كأداة للدراسة، وتحتوي على تعريف إجرائي لمصطلح النمو المهني وخمسة أسئلة تحتاج الى إجابة من قبل العينة التي بلغت ٧٥ معلما ومعلمة، ٤٥ معلما، و٣٠ معلمة، من ثلاث إدارات تعليمية يدرسون مقررات اللغة العربية والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي.

نتائج الدراسة :

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

- بالنسبة لتقدير المعلمين لأهمية أنشطة النمو المهني وفقا لمدة الخدمة(٥١ ٪ - ٤٤٪ - ٣١٪)وأنها غير مهمة بنسب ٤٠ ٪ و ٤٦ ٪ و ٥٦ ٪، ومتوسطة الأهمية بنسب ٩ ٪ و ١٠ ٪ و ١٣ ٪، ومهمة جدا لمدة الخدمة القليلة والمتوسطة والكبيرة على التوالي.
- من حيث ممارسة أنشطة ذاتية للنمو المهني: لا يمارس ٧٨ ٪ ذكور و ٨٦ ٪ إناث يمارس أحيانا ٢٢ ٪ ذكور و ١٤ ٪ إناث.
- كانت أنشطة النمو المهني التي تمارس أحيانا قاصرة على قراءة كتب في التخصص ٥٪ وحضور دورات في استخدام الكمبيوتر والانترنت ٣٦ ٪.
- يرى المعلمون أن ضعف ممارستهم أنشطة ذاتية للنمو المهني ترجع الى أنه ليس له عائد مادي أو وظيفي ولا يطلب منهم القيام بهذه الأنشطة بالإضافة الى زيادة أعباء العمل، وعدم توافر الوقت وعدم توافر مصادر مساعدة على ذلك: كتب، برامج جاهزة، مداخل تكنولوجية، ولا يهتم إدارة أو التوجيه الفني بهذه الأنشطة.

- دراسة كامبل(Campbell 2003) أثر التخطيط الاستراتيجي على النمو المهني في المدارس العامة لمنطقي بيركس وتشستر في ولاية بنسلفانيا

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الى تحقيق الاهداف الاتية :

- تحديد مدى فهم وإدراك المعلمين والإداريين في بيركس وتشيستر في ولاية بنسلفانيا لفاعلية عملية التخطيط الاستراتيجية كأداة لتنفيذ النمو المهني.
- توضح ما إذا كان النمو المهني الناتج بصورة خاصة من تطوير خطط استراتيجية ينفذ في مدارس منطقتي بيركس وتشيستر

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانتين لاستطلاع الخطة الاستراتيجية والنمو المهني، وشملت عينة الدراسة ١٦٢ معلما وإداريا في مدارس المنطقتين.

نتائج الدراسة :

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

- انحياز المعلمين والإداريين في مدارس المنطقتين وتأييدهم للخطة الاستراتيجية.
- كما أوضحت الدراسة أن مدارس المنطقتين بذلتا جهودا مركزه لدعم النمو المهني في حالة توضيح أن الأدب التربوي يرى أن تحسين ممارسات التعليم أدت الى تحسين تعلم الطلاب.
- أن مدارس المنطقتين في ولاية بنسلفانيا حاولت تدعيم التعليم التراكمي الضروري لتنفيذ وتحقيق التغيير لمعاهدهم.

❖دراسة رزق (٢٠٠٢م)تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي أثناء الخدمة في ضوء كفاياتهم التدريبية

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الى:

- تحديد مفهوم الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة وأهمية هذا التحديد.
- توضيح العلاقة بين الاحتياجات التدريبية للمعلمين وأهداف البرنامج التدريبي
- التعرف على أهم تصنيفات الاحتياجات التدريبية للمعلمين المتعلقة بالمؤسسات والإفراد.
- تحديد أهم الأدوات والطرق التي تستخدم في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.
- الكشف على أهم الكفايات المهنية التي يحتاجها المعلمون حتى يمكن أن يتضمنها البرنامج التدريبي في أهدافه.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي مع الاعتماد على بعض الأساليب الإحصائية لتحليل بيانات الدراسة الميدانية، وتفسير نتائجها، وطبقت الدراسة على عينة من مجتمع الدراسة في محافظة المنصورة بمصر بلغ عددها ٤٠٣ معلما ومعلمة من مرحلة التعليم الابتدائي.

نتائج الدراسة :

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

- يقصد بالاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة: الفرق بين مستوى الأداء الحالي، وما يرتبط به من معارف ومهارات واتجاهات وكفايات ومستوى الأداء المرغوب فيه، وما يرتبط به من معارف ومهارات واتجاهات.
- عملية تحديد الاحتياجات التدريبية هي المفتاح الحقيقي لتحديد الاهداف المنشودة من عملية التدريب.
- هناك أساليب تدريبية متعددة تستخدم في تلبية احتياجات المعلمين منها فردية وأخرى جماعية.
- الغالبية العظمى من أفراد العينة لم يجتازوا دورات تدريبية بنسبة ٧١، ٠٥ ٪
- أكثر الوسائل استخداما من جانب المعلمين في عملية التدريس: السبورة والطباشير، وأقلها استخدما الشرائح والشفافيات.
- المعلمين في حاجة الى زيادة مستوى أدائهم لبعض الكفايات التعليمية في التدريب بدرجة كبيرة.

• دراسة الغامدي (١٩٩٨) بعنوان "إدراك المعلم للأساليب الفاعلة لإدارة الصف الدراسي.

هدفت الدراسة إلى إدراك المعلم للأساليب الفاعلة لإدارة الصف الدراسي.

واتبعت الدراسة المنهج التجريبي التحليلي. حيث كانت أهم نتائجها : -

أن المعلمون والمعلمات بمنطقة الباحة يدركون الأساليب الفعالة لإدارة الصف الدراسي بدرجة عالية.

وأهم توصيات الدراسة : -

١- إدخال وحدة دراسية تعنى بإدارة الصف في برامج الإعداد التربوي بكليات التربية للطلاب والطالبات.

٢- إقامة دورات تدريبية لمن هم على رأس العمل من المعلمين والمعلمات خاصة في أبعاد الاتصال بين المعلم وطلابه، وبيئة الصف وإدارة الوقت.

٣- زيادة وعي مديري ومديرات المدارس الثانوية بأهمية إدارة الصف الدراسي من خلال الدورات التدريبية والنشرات التربوية والزيارات الإشرافية.

٤- إدخال تعديل على عناصر "نموذج تقويم الأداء الوظيفي لشاغلي الوظائف التعليمية يتناسب مع أهمية إدارة الصف الدراسي، وصياغة هذه العناصر صياغة إجرائية تمثل أبعاد إدارة الصف "

٥- التخفيف من محتوى المنهج الدراسي لإعطاء المعلمين والمعلمات الفرصة في ممارسة أساليب إدارية فعالة خاصة في بعد " الاتصال بين المعلم وطلابه "

- دراسة دي (Day: 1996) التطوير والنمو المهني للمعلمين.

هدف الدراسة :

هدفت الدراسة الى بيان تطوير المعلمين أثناء الخدمة ومدى توفير النمو المهني للمعلم، وتوضيح أن التغيير الذاتي هدف داعم للنمو والتطوير المهني.

منهج الدراسة: وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي لوصف كيفية التطوير المهني، وهي دراسة نظرية ولم يلجأ الباحث في هذه الدراسة الى الدراسة الميدانية، كما اعتمد الباحث على الدراسات السابقة التي تناولت النمو المهني للمعلم أثناء الخدمة، وذلك للوقوف على الإطار العام للكفايات وآليات تطوير المعلم أثناء الخدمة.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

- أن الدلائل المتوفرة تؤكد أن تطوير المعلمين يظهر على شكل إعطاء معلومات الإدراك.
- أن فرص تطوير النمو المهني للمعلم محدود، وأن الدراسات السابقة التي أجريت لم توضح الطريقة التي ينمو بها المعلم والظروف التي تؤثر في هذا النمو، وأن التغيير الذاتي كهدف داعم للنمو المهني يعتبر ضروري.

- دراسة بال وآخرون (Ball and others 1995)التعاون بين الصناعة والتعليم العالي وأنظمة المدارس في التطوير المهني للمعلمين.

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة الى عودة المعلمين الى مدراسهم وهم يحملون خبرة عن العمل في مؤسسات المجتمع، والى بيان كيفية مساهمة المشاركة في الرحلات في تطوير المعلمين

منهج الدراسة: استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وكان عبارة عن اشتراك المعلمين في أعمال تتناسب في المؤسسات الوطنية حسب ميولهم لمدة ٤٠ أسبوعا، فقد شارك معلمو العلوم في معامل الطب الشرعي التابعة للشرطة وفي منظمة البحث الصناعي والتأهيل العلمي، وكان خروجهم لهذه الأعمال بمثابة رحلة تعليمية.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

- أن الرحلات ساهمت بشكل في تطوير المعلمين من خلال تحديث المعرفة العلمية لديهم، ومنحت لديهم الفرصة ليبرزوا كيف أن الصناعة تقرب وتدعم تطوير المعلمين، وأثر ذلك في تفكيرهم وفهمهم لطبيعة التطوير المهني في مجال التربية والتعليم.

- كما ساهمت الرحلة في تغيير آراء واتجاهات المعلمين في كثيرا من القضايا، فقد كانت نظرة أحدهم للمصانع أنها جامدة، والعامل فيها كالآلة، الا أن نظرته تغيرت بعد أن خاض التجربة، فهي تمنح فرصا للتطوير الشخصي كي يصبح مدربا وذي مهارات عدة.

- ساهم البرنامج في رفع معنويات المعلمين المشاركين وفي تحسين صورة المدرسة في أذهانهم، كما أفادت المعلمين الذين أخذ عنهم انطباع أنهم سلبيون في التدريس، كما ان الخبرة التي اكتسبوها زادت من ثقة المعلمين للعمل خارج المدرسة حيث تعلموا كيفية منافسة الآخرين.

- دراسة سلامة (١٤١٢هـ / ١٩٩٢م): بعنوان: (أثر مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية على روحهم المعنوية).

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية على روحهم المعنوية، وبيان أثر كل من الجنس والخبرة التعليمية للمعلمين، والعلاقة بين مستوى المشاركة والروح المعنوية.

وتكون مجتمع الدراسة من (٢٨٠٠) معلم ومعلمة في أربع مديريات في محافظة اربد، وبلغ عدد العينة (٣٩٣) معلماً ومعلمة اختيروا بطريقة عشوائية، وبعد القيام بإجراءات الدراسة.

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

- ارتفاع مستوى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية.
- هناك علاقة إيجابية بين مستوى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات والروح المعنوية للمعلمين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى مشاركة المعلمين والروح المعنوية تعزى إلى جنس وخبرة المعلمين.

❖دراسة عبدالجواد(١٩٩٢م): معايير تمهين التعليم في دول الخليج العربي (السعودية)

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة الى تحقيق الاهداف الاتية :

- التعرف على معايير وأسس إعداد المعلمين وتدريبهم والإشراف على جهودهم وتطويرهم.
- تبويب المعايير التي تحدد كافة تحدد مراحل التكوين المهني للمعلم ليصبح مهنة كغيره من المهن الناضجة.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما صمم الباحث استبانة مكونة من ٥٠ فقرة موزعة على خمسة مجالات وهي: اختيار مهنة التعليم، الإعداد للمهنة، الإشراف التربوي، مزاولة المهنة والترقية فيها، التدريب أثناء الخدمة والتعليم المستمر (النمو المهني)، وطبق الباحث استبانته على عينة من مجتمع الدراسة والذي قوامه ٢٢٠٣ من معلمي ومديري مدارس التعليم بمراحله المختلفة وأيضا موجهين وتربويين.

نتائج الدراسة :

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

- هناك عدة عناصر من بينها بيئة التعليم في دول الخليج السعودية حققت نمو في الاتجاه نحو التمهين.
- اختلاف استجابة أفراد العينة في رؤيتهم لمدى انطباق معيار تمهين التعليم على بيئة مهنة التعليم بمجتمعاتهم باختلاف متغيرات الجنس والوظيفة والمؤهل الدراسي والخبرة.
- عناصر بنية مهنة التعليم التي اختلفت استجابات أفراد عينة الدراسة حولها

بلغت نسبتها (٣٤، ٢ ٪) فقط، وهذا يدل على أن ثلثي أفراد عينة الدارسة يتفقون في رؤيتهم اتجاه تقويم مهنة التعليم، وأن ٣٤ ٪ من العناصر التي اختلفت فيها استجابات أفراد العينة تعود الى متغير المؤهل ٣١، ٧ ٪ تعود لمتغير الوظيفة و٢٦، ٨ ٪ تعود لمتغير الجنس، ٧، ٤ ٪ تعود لمتغير سنوات الخبرة في الوظيفة.

❖ دراسة دونوفان وآخرون(Donavan and others 1987م)أثر النمو المهني للمعلمين على أداء وانجاز الطلاب

هدف الدراسة :

وتهدف الدراسة الى بيان أثر برنامج النمو المهني لهيئة العاملين القائم على نموذج هنتر في صنع القرار، وفي التأثير على أداء واتجاهات وسلوك الطلاب العاملين، ومدى الفائدة في التحصيل لدى الطلاب.

منهج الدراسة: اعتمد الباحثون على المنهج التجريبي، وكانت عينة الدراسة مكونة من ٦٤ معلما، شارك منهم ٣٥ معلما في التدريب، وكانوا بمثابة المجموعة التجريبية، و٢٩ معلما كمجموعة ضابطة، وتلاميذ الصفوف الثالث والسادس والتاسع والحادي عشر و٢٨ موجه مادة لمعرفة نتيجة التطبيق.

نتائج الدراسة :

توصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

- أن طلاب المعلمين الذين شاركوا في جلسات للتدريب والتطبيق لم يبد عليهم تقدم أكثر من طلاب المعلمين غير المشاركين خلال السنة الدراسية، الا أن طلاب المعلمين المشاركين أظهروا في نهاية السنة الدراسية اتجاهات ايجابية نحو المعلم بشكل عام.
- لم تظهر الدراسة أي تفوق في التحصيل لدى طلاب معلمي المجموعة التجريبية على حساب طلاب معلمي المجموعة الضابطة، ولم توضح أي علاقة بين مكاسب التحصيل ونموذج هنتر.
- كشفت الدراسة الحالية عن أثر نموذج هنتر على التحصيل غير مقنعة لان الدرجات الأعلى وللاتجاهات الأفضل تتأتى من عدة برامج تراكمية، ومن هنا يمكن اعتبارها نتيجة معقولة.

تعليق على الدراسات السابقة : -

في ضوء ما تم سرده من دراسات سابقة أجريت في موضوع تدريب المعلم يمكن ذكر الآتي: -

معظم هذه الدراسات استخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة، والمعلمين والمعلمات كعينة للدراسة وهذه الدراسات هي: دراسة مرتجى (٢٠٠٩) ودراسة كامل (٢٠٠٤م) ودراسة كامبل ٢٠٠٣م Kampel) ودراسة رزق (٢٠٠٢م) ودراسة سلامة (١٩٩٢م) ودراسة عبد الجواد ١٩٩٢م).

بعض هذه الدراسات اتبعت المنهج التجريبي كدراسة بال ١٩٩٥مBall) ودراسة دونوفان (١٩٨٧مDonovan). ودراسة استخدمت المصادر والمراجع المكتبية كأداة لجمع المادة وهي دراسة دي ١٩٩٥م Dy).

جميع هذه الدراسات تناولت تدريب المعلم وتأهيله بالتركيز على جانب الواجبات الفنية التربوية للمعلم، وهذا الذي ميز هذه الدراسة بتناولها جانب المهام الإدارية للمعلم.

جميع هذه الدراسات أوصت بضرورة أن يكون هنالك اهتمام أكبر ببرامج تدريب المعلم وتأهيله.

المعلم:

مفهوم جديد للمعلم:

كان المعلم ولا يزال العنصر الأساس في الموقف التعليمي، وهو المهيمن على مناخ الفصل الدراسي، وما يحدث بداخله، وهو المحرك لدوافع التلاميذ، والمشكل

لاتجاهاتهم عن طريق أساليب التدريس المتنوعة، وهو العامل الحاسم في مدى فاعلية عملية التدريس، رغم مستحدثات التربية، وما تقدمه التكنولوجيا المعاصرة من مبتكرات تستهدف تيسير العملية التعليمية برمتها، فالمعلم هو الذي ينظم الخبرات ويديرها وينفذها في اتجاه الأهداف المحددة لكل منها. لذلك يجب أن تتوافر لدى المعلم خلفية واسعة وعميقة عن مجال تخصصه، إلى جانب تمكنه من حصيلة لا بأس بها من المعارف في المجالات الحياتية الأخرى، حتى يستطيع التلاميذ من خلال تفاعلهم معه أن يدركوا علاقات الترابط بين ن مختلف المجالات العلمية، وتكوين تصور عام عن فكرة وحدة المعرفة وتكاملها.

المعلم الكفء:

من المفهوم السابق يمكننا تحديد بعض الصفات الأساسية التي يجب أن تتوافر في المعلم الكفء وهى:

الالتزام الفطري بقوانين ومتطلبات مهنة التدريس، حيث يؤدى هذا الالتزام بالمعلم إلى إنتاج تعليم منتظم وهادف ومؤثر.

أن يكون على درجة كبيرة من المرونة بحيث يستطيع الاستمرار في المهنة، فيكتسب المعارف والمهارات المختلفة التي يحتاجها في ممارسته لعملية التدريس.

أن يكون ذا شخصية قوية، يتميز بالذكاء والموضوعية والعدل، والحزم والحيوية، والتعاون والميل الاجتماعي.

أن يدرك أن الموقف التدريسي عبارة عن موقف تربوي، لا بد أن يجرى فيه التفاعل المثمر بينه وبين تلاميذه.

أن يكون مثقفا واسع الأفق، لديه اهتمام بالقراءة، وسعة الاطلاع، ومتذوقا ناقدا.

أن يتسم بالموضوعية والعدل في الحكم والمعاملة، دون تحيز أو محاباة.

أن يكون مثلا أعلى لتلاميذه، فبشخصية المعلم تبنى شخصيات التلاميذ، لذلك ينبغي أن يكون المعلم أنموذجا يحتذى به للتصرف السليم في جميع المواقف التي تعترضه.

أن يمتلك القدرة على ضبط الفصل، وشد انتباه التلاميذ لما يدرّس، وحفظ النظام داخل غرفة الدراسة، وخلق مناخ مريح، ومشجع على التعلم.

الإلمام بأكثر من طريقة أو أسلوب لتنفيذ عملية التدريس. بل يجب أن يستخدم أكثر من طريقة في شرح الدرس الواحد، وذلك حسب نوع الدرس المطروح للبحث والمناقشة.

إلى جانب العديد من الصفات الشخصية المكملة لما ذكرنا، كالصوت الواضح المسموع، والصدق والأمانة، والمرح ودماثة الخلق، والتواضع والتأدب في الألفاظ، والتزين بالمظهر العام، وغيرها من الصفات الأخرى.

التنمية المهنية للمعلمين:

ويعرفها (العجارمة ٢٠١٢م: ٣٤) بأنها نشاطات تشاركيه مخططة مستمرة لتطوير المعلمين: أفراد وجماعات وتلبي الحاجات المستمرة والمتغيرة للمدرسة بغية تحقيق الأهداف الكبرى الخاصة بخطة تطوير المدرسة، ويقاس أثر برنامج التنمية المهنية للمعلمين

كما يعرف (البدري ٢٠٠١م: ٢٥)التنمية المهنية على أنها العملية التي تتضمن مجموعة من الإجراءات المخططة والمنظمة والتي ينتج عنها النمو المهني للمعلمين متمثلاً في زيادة وتحسين ما لديهم من معارف ومفاهيم ومهارات تتعلق بعملهم ومسئولياتهم المهنية، واتجاهاتهم نحو قبول الوظيفة والاقتناع بأهميتها والقيام بواجباتها.

كما يقصد بها تطوير كفايات وقدرات الفرد في إطار مهنته بهدف زيادة فاعلية أدائه وتحسين ظروف عمله ورفع مستوى الإنتاجية لديه. (بن حمزة ١٩٩٦م: ١٢)

كما يعرفها (العمري ١٩٩٢م: ١٤٢) بأنها: عملية نمو مستمرة، شاملة، وطويلة المدى، تهدف إلى تطوير المعلم، وتحسين كفاءاته المهنية وأدائه، من أجل تحسين العملية التعليمية، وذلك من خلال البرامج والأنشطة المتاحة له داخل وخارج المدرسة، على أنُ تتاح له الفرصة لتنمية نفسه بنفسه وذلك من خلال تقويمه لذاته وتأمل أعماله.

ولما كان الارتفاع بمستوى أداء المعلم من شأنه أن ينعكس إيجابيا على الأداء الكلي للمدرسة؛ حدد (الهواري ١٩٩٨م: ٣٤) أربعة شروط لازمة من أجل تحسين المدرسة وإحداث التغيير الإيجابي بها، تكاد جميعها تتطابق مع مفهوم التنمية المهنية وهي:

١- أن يعتاد المعلمون ويواصلوا الحديث مع بعضهم البعض حول ممارساتهم المهنية من أجل إيجاد لغة مشتركة خاصة بهم.

٢- أن يعتاد المعلمون ملاحظة بعضهم البعض أثناء ممارساتهم، وأن يوفروا لبعضهم البعض لونا من ألوان التغذية الراجعة.

٣- أن يُعد المعلمون موادهم التدريسية ويُخططوها ويقوموها مع بعضهم البعض.

٤- أن يقوم المعلمون بتعليم بعضهم البعض كيفية التدريس.

كما يُعرف ألفونس وفيرث ونيفيل النمو المهني للمعلمين على أنه ذلك الجهد المنظم لتحسين ظروف التعليم ومصادره ومهمات تحسين أداء المعلمين، وهو عملية شاملة تهدف إلى تمكين جميع المعلمين من المحافظة على مستوى عالٍ في أدائهم، وتهيئتهم لأدوار جديدة تقتضيها متطلبات التطوير والتجديد (كنعان ١٩٩٥م: ٣١)

ويمكن القول أن النمو المهني هو زيادة فعالية عمل المعلمين عن طريق تحسين كفاياتهم الإنتاجية، ورفع مستوى أدائهم الوظيفي، وتنمية قدراتهم وإمكاناتهم وإنعاش معلوماتهم وتجديد خبراتهم لمواجهة المواقف التعليمية واستغلال كل ما حولهم لتحقيق الأهداف.

كما تعرفها(نوال وآخرون ٢٠٠٢م: ١٢) بأنها عملية مستمرة مخطط لها بصورة منظمة قابلة للتنفيذ من أجل الارتقاء بمستوى أداء المعلم من خلال إكسابه المهارات اللازمة وتزويده بالمعلومات وتنمية الاتجاهات الايجابية لديه لتحسين مستوى التعلم والتعليم استجابة للمتغيرات وحاجات المجتمع.

تهدف التنمية المهنية للمعلمين إلى تحقيق أربعة أهداف وهي(العمري ١٩٩٢م: ١٤٩):

- إضافة معارف مهنية جديدة إلى المعلمين
- تنمية المهارات المهنية لديهم.
- تنمية وتأكيد القيم المهنية الداعمة لسلوكهم.
- تمكينهم من تحقيق تربية ناجعة لتلاميذهم

أهمية التنمية المهنية

نجاح عملية التعليم تتوقف على امتلاك المعلم للمهارات والخبرات التربوية المختلفة فمخرجات التعليم ونواتجه مرتبطة ارتباطا وثيقا بقوة إعداد وتأهيل المعلم لان التدريس علم له أصوله وقواعده ويمكن ملاحظته وقياسه نسبيا وتقويمه وبالتالي على مهاراته.

وقد شهدت الفترة الأخيرة زيادة في الجهود المبذولة للتأكيد على الاهتمام بالنمو والتطوير المهني للمعلم كحاجة ملحة من ضرورات الإصلاح الجذري للعملية التربوية خروجا من حالة التلقين والحفظ والنقل والتي تعمل على تخلف التعليم بصفة عامة والتعليم الأساسي بصفة خاصة

وهنالك حاجة الى تطوير النمو المهني للمعلم لأنه يعمل على تبادل الأفكار وتحسين طرق التدريس وتطويرها وتحديد نشاط المعلم وتطوير أساليبه مما يبعد الملل عن نفسه ويطلعه على أفضل الطرق والأساليب ويزداد حبا وتفاعلا مع مهنته.

والمعلم وهو يواجه مطالب التغيير والتطوير السريع والانفجار المعرفي والعلمي والتكنولوجي في عالمنا المعاصرة يحتاج الى إعداد وتدريب مستمر يمكنه من ملاحقة الجديد في ميدان عمله، ومن رفع كفايته الإنتاجية، بما يسهم في تطوير العملية التربوية ذاتها وتحسينها، على اعتبار أن المعلم أهم مدخلات العملية التعليمية و أخطرها أثر على تعليم التلاميذ.

وإذا سلمنا بأهمية التنمية المهنية وما لها من تأثير على تطوير العملية التعليمية فإن هذا يقودنا الى الاعتراف بان المعلم يجب أن يكون هو المحور الذي تتركز عليه كل الجهود في هذا المجال لان الارتقاء بالمدرسة لا يتحقق الا عن طريق الارتقاء بمعلميها، حيث إن " المدرس هو نموذج حي يجب أن تتجسد فيه كل ما نتوق إليه

من كمال في مجال التعليم، ولعلنا نلمس دائما في تقاليدنا وثقافتنا العربية ما للمدرس من منزلة عالية.

وعليه فان أهمية التنمية المهنية يحددها (أحمد ٢٠٠٤م: ٦٥)في الآتي:

- الحاجة إلى تمكين المعلمين من تحقيق غايات وأهداف التعليم.
- التوجه نحو تمهين الهيئة التدريسية.
- الثورة في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات ومتطلبات اللحاق بها.
- المستجدات في مجال استراتيجيات التدريس والتعلم، وحاجاتها إلى معلمين أكفاء.
- المستجدات في مجال التقويم.
- التوجه نحو تطبيق معايير الجودة الشاملة.
- تعددية الأدوار والمسئوليات الملقاة على عاتق المعلم.
- الثورة المعرفية.

كما يضيف(مدبولي ٢٠٠٢م: ٤٣)أن أهمية التنمية المهنية للمعلمين تتضح في:

- ضعف مستوى برامج التنمية ذاتها.
- ارتباط التطوير المهني بالترقية. وعدم رغبة بعض المعلمين في الترقي لوظائف أعلى أكثر مسئولية وأقل عائد.
- الافتقار إلى قيادة قوية.
- غياب الرؤية المستقبلية.

- الخوف من التغيير ومعارضته لما يحمله من تهديدات.
- ضعف المعلومات عن برامج التنمية المهنية.
- نقص الكفاءات اللازمة للتطوير من موارد مادية وبشرية (كوادر تدريبية).
- ضعف الرغبة في العمل الجماعي.
- ضعف الحوافز المادية والمعنوية.

أسباب التنمية المهنية للمعلمين

تحقيق التنمية المهنية للمعلمين يزيد من جودة المؤسسة ويخلق بيئة تدعم وتساند المعلمين أنفسهم وذلك برفع مستوى كفاءة المعلم وإكسابه الخبرات والمهارات اللازمة لتطوير أدائه الى الأفضل، وهي عملية مكملة لإعداده قبل الخدمة فهي عملية طويلة المدى تبدأ بعد التعيين في الوظيفة وتستمر طول سنوات عمل المعلم بالمهنة، وهناك عدة عوامل دعت الى ضرورة هذه التنمية وحتميتها ذكرها (الديب ٢٠٠٧: ١٢) فيما يلي:

- التطور التكنولوجي وانعكاساته على العملية التعليمية من حيث توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتقنيات التعلم والتعليم.
- التغير الذي حصل على ادوار المعلمين، فتطور تقنيات الاتصال وتعدد مصادر التعليم أدت الى إحداث تغييرات جوهرية في متطلبات الموقف التعليمي من حيث التحديث والتطوير المستمر للمناهج ووسائل نقل المعرفة مما انعكس بدوره على المعلمين

- عدم توافر الأعداد من المعلمين المؤهلين بشكل حديث وفق اعتبارات الجودة التعليمية العلمية في مجال تخصصه.

- تحدي جودة التعليم حيث أصبحت تشكل تحديا يواجه مسئولي مؤسسات التعليم في كافة إنحاء العالم.

كما يضيف الباحث أسباب أخرى للتنمية المهنية للمعلمين وهي:

- مواجهة متطلبات التنمية الشاملة للمجتمع السعودي من خلال مخرجات العلمية التعليمة نفسها.

- مواجهة زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم في جميع مراحله اهتمام المجتمع بالتعليم.

- مساعدة المعلمين على الارتقاء بمستواهم العلمي والمهني كما في المهن الأخرى التي تحرص على تنمية منتسبيها مهنيا.

ويضيف الباحث: -

- ظهور التحديات الثقافية والفكرية التي على المعلم مواجهتها.

- زيادة العبء على المعلم في تربية التلاميذ بزيادة انشغال الأسرة وتعدد مشكلاتها.

- وضع المعلم في المكانة التي تليق به باعتباره ركيزة التنمية الشاملة.

- تغير أدور المعلم بصورة مستمرة وتطورها وفق تطور المجتمع.

برامج التنمية المهنية للمعلمين:

تعتبر التنمية المهنية بمكوناتها نظاما خاصا له أهداف وأساليب ووظائف تربطها علاقات شبكية متبادلة التأثير والتأثر متكاملة تجعل منها فعالا في تحقيق أهدافها المنشودة.

ان النظر الى تنمية المعلم ورفع قدراته كمفهوم شامل ونظام متكامل تجعل القائمين عليها ينطلقون من خطة واضحة المعالم ضمن إطار يحدد.

- الاستراتيجية المعتمدة في عملية التنفيذ.
- الاهداف التي يسعون لتحقيقها.
- المهارات الواجب توافرها في المدرب.
- العلاقة بين المدرب والمتدرب.

ولتنفيذ هذه البرامج يمكن القيام بما يلي:

- اعتماد مجموعة الكفايات المهنية الواجب توافرها في المعلم السعودي
- تحديد الحاجات الفعلية للمعلمين.
- اعتماد المدرسة كوحدة أساسية للتطوير والنمو المهني.

ويتم تنفيذ برامج التنمية المهنية ضمن المراحل التالية:

- تحديد الحاجات الفعلية.
- تلبية الحاجات التي تم تحديدها.
- المتابعة والتقويم.

مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية:

وتعرف بأنها التفاوت بين ما هو كائن وبين ما يجب أن يكون (الخطيب ١٩٩٧م: ٤٤)، ويعرفها الباحث بأنها مجموعة ما ينقص المعلمين من معلومات أو خبرات أو قدرات أو اتجاهات من الضرورة توافرها لديهم ليقوم المعلم بأداء واجبه تجاه العملية التعليمية التربوية. وهي مكملة لما يمتلكه من معارف ومهارات وقدرات مهنية. ويعد تحديد الاحتياجات التدريبية من الأسس الهامة التي يبنى عليها أي برنامج تدريبي لتطوير وزيادة النمو المهني لدى المعلمين، بل يعد " الأساس المعقول الاول في مجال التخطيط للتدريب فيما إذا تم التعرف عليها بدقة، وذلك أن تقدير هذه الاحتياجات وقياسها علميا دقيقا هو الوسيلة المثلى لتحديد القدر المطلوب تزويده للمعلمين – كما ونوعا- من المعلومات والمهارات والاتجاهات، والخبرات الهادفة الى إحداث التطوير ورفع الكفاية المهنية.

مرحلة التخطيط:

تعد مرحلة التخطيط من المراحل الهامة لبناء برنامج النمو المهني، لأنه يتوقف عليه النجاح للمراحل التي تليه، فان قام التخطيط على أسس سليمة واعية، شاملاً الاهداف التي يريد الوصول إليها، وتحقيقها بناء على تحديد الاحتياجات التدريبية وفقا للأولويات، كان ذلك كله مؤشرا على نجاح التخطيط

وعليه يمكن تعريف التخطيط على أنه عمل افتراضات عما سيكون عليه الأحوال في المستقبل، ثم وضع خطة تبين الاهداف المطلوب الوصول إليها، والعناصر الواجب استخدامها (مادية أو بشرية)لتحقيق الاهداف، وكيفية استخدام هذه العناصر، وخط السير، والمراحل المختلفة الواجب المرور بها، والوقت اللازم لتنفيذ هذه الأعمال.

فالخطة تشتمل على جميع العناصر من أهداف عامة تندرج تحتها أهداف خاصة فالإجراءات اللازمة للتنفيذ، وما يلزم من أدوات مادية ومصادر داعمة بشرية، والتوقيت الزمني المخصص، والمتابع لتنفيذ هذه الإجراءات، فأي برنامج يعد لتنمية المعلمين لابد أن يمر عبر هذه المرحلة التالية لتحقيق نتائج ملموسة.

مرحلة التنظيم:

هو المرحلة التالية للتخطيط ويقصد به " تنظيم العمل طبقا لمستوياته ونوعياته وتوفير ما يلزم القوى البشرية المدربة على العمل المنتج (سليمان ١٩٨٥م: ١٢٠)

فالتنظيم يقتضي توفير الإمكانات المادية والقوى البشرية المدربة، وتوزيع أوجه النشاط عليهم، محددين لكل منهم مسئولياته مع تفويض كامل لتنفيذ ما يناط به من أعمال، فيسير الجميع في خطى مرتبة، ومنظمة حسب ما تضمنته الخطة، وما قد يطرأ عليها من تعديل محدود طبقا للظروف الطارئة في ميدان التطبيق (القحطاني ٢٠٠٨م: ٣٩)

مرحلة التنفيذ:

يتم في هذه المرحلة قيام الأفراد المكلفين بتنفيذ البرنامج بأعمالهم التي كلفوا بها، وتحويل الخطة من كلام مرسوم على الورق الى عمل مطبق على أرض الواقع

ومما يجب توافره من أجل تنفيذ البرنامج " تحديد توقيته، وتحديد الإمكانات المادية من حيث الميزانية، ومتطلبات التنفيذ مثل المصادر والأجهزة والتجهيزات والتسهيلات، وتحديد الإمكانات البشرية من حيث هيئة التدريب

وهيئة الإدارة والإشراف والتقويم، فإذا توافرت هذه العناصر كان التنفيذ سهلا وميسرا وكما خطط له.

مرحلة التقويم:

التقويم من المراحل الأخيرة لبناء برامج تنمية المعلم مهنيا، الا أنه لا يفهم من ذلك أننا نستخدمه في نهاية تنفيذ البرامج فحسب، وإنما التقويم هو " العملية التي يتم بها مدى ما تحقق من الاهداف وما لم يتحقق، واقتراح ما يلزم تحقيقه.

بعض المهام الإدارية للمعلم: -

يُقصد بالمهام الإدارية للمعلم ما يقوم به المعلم من مهام ذات طابع إداري من ضمن ما يقوم به من أعمال مضمنة في الوصف الوظيفي للمعلم، والتي تعتبر من أصل مسؤولياته، حيث أورد (نصر ٢٠٠٧م: ٣٣) بعض هذه المهام في الآتي: -

١. الاتصال الفاعل مع الطلبة.
٢. الحفاظ على النظام داخل غرفة الصف.
٣. توظيف استراتيجيات تحسين السلوك الصفي للطلبة.
٤. توفير بيئة صفية مناسبة وأمته.
٥. تشخيص الصعوبات التي يواجهها الطلبة وإيجاد الحلول المناسبة لها.
٦. تقييم أداء الطلبة والاعتماد على النتائج لإيجاد الطرق الكفيلة بتحسين نوعية التعلم والتعليم.
٧. تقييم ذاته وتبرير سلوكه التدريس.

وبعد الاضطلاع على العديد من الدراسات السابقة و الأدب النظري في مجال التأهيل والتدريب للمعلم، وكذلك الوقوف على الوصف الوظيفي للمعلم، حيث توصلت دراسة(مرتجى ٢٠٠٩م)لنتائج أهمها أن المعلم يحتاج لمهارات إدارية متمثلة في مهارات التطوير والتدريب، ومهارات التأثير في الآخرين، وتوصلت دراسة(كامل ٢٠٠٤) إلى أهمية أن يهتم المعلم بالنمو الذاتي أما دراسة (الغامدي ١٩٩٨م) فأوصت بضرورة تدريب المعلم على أساليب إدارة الصف، وتوصلت دراسة (سلامة ١٩٩٢م) إلى أن هنالك علاقة ايجابية بين مشاركة المعلمين في إتخاذ القرار وارتفاع معنوياتهم ودافعهم الذاتي للعمل والأداء. ونلاحظ أن هذه النتائج والتوصيات تميل إلى تأهيل المعلم وتدريبة في جانب أداءه الإداري في المدرسة، لذلك يمكن للباحث أن يضيف مجموعة من المهام الإدارية التي يقوم بها المعلم والتي هي من صميم عمله المنوط به تجاه واجباته تجاه العملية التعليمية التربوية، وهي: -

التخطيط لعمله(في التدريس والتوجيه، والمشاركة في اللجان المدرسية، ومجالس الآباء والمعلمين، ووضع الخطط اليومية، والأسبوعية، والشهرية، والفصلية، وخطة العام الدراسي)فيما يليه من أعمال.

كتابة التقارير الخاصة بعمله وأدائه بصورة عامة في المدرسة.

حضور الاجتماعات المدرسية بأنواعها (الاجتماعات الدورية الخاصة بالعمل المدرسي كاجتماعات مجلس المعلمين، ومجلس الآباء والمعلمين، واجتماعات اللجان المدرسية المختلفة، واجتماعات معلمين التخصص، ونحوها من الاجتماعات.

اتخاذ القرارات الخاصة بما يليه من واجبات وأعمال، فيتخذ المعلم القرار في (الطرق التي يتبعها في تنفيذ المنهج، وأي طرق التقويم يسلك في تقييمه لتلاميذه، وتقييمه لعمله، وغيرها)واتاحة الفرصة للمعلم ليشارك في اتخاذ القرار داخل

المدرسة يرفع من معنوياته ويخلق لديه الدافعية للعمل والاخلاص فيه، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة(سلامة ١٩٩٢م).

يمارس المعلم التفويض ويكون هذا في تعامله مع تلاميذه أثناء نشاطات التدريس، لذلك عليه أن يكون مدركاً لكيفية التفويض ومهاراته.

يوظف الامكانات المتاحة من وسائل ووقت وجهد لتجويد العملية التعليمية التربوية.

يطبق إدارة الجودة الشاملة في كل جوانب عمله لتحسين أداءه وتحقيق الأهداف بكفاءة وفعالية.

يستخدم أسلوب التحفيز والذي يعني إدارة سلوك التلاميذ وتوجيهه نحو الجوانب المرغوبة. ويوظف هذا التحفيز من أجل تحقيق الأهداف التربوية.

يمارس إدارة الوقت من تحديده للوقت المتاح وتقسيمه وتوظيفه واستغلاله الاستغلال الأمثل. وتجنب مضيعات الوقت وأسباب إهداره، لما له من قيمة وأهمية كبيرة في العملية التعليمية التربوية.

يواجه كثير من المشكلات المتنوعة المتعددة التي تتطلب حلاً عاجلاً وناجحاً، لذلك عليه معرفة أساليب حلول المشكلات و فنون حلها.

بعض المهارات الإدارية الضرورية للمعلم: -

إن المهام الإدارية التي يقوم بها المعلم أثناء تأدية واجباته - كما سبق ذكره - متعددة ومتنوعة وتمثل جزءاً كبيراً من طبيعة الأعمال التي يؤديها بشكل يومي وبطريقة معتادة، لذلك امتلاك المعلم لمهارات تأدية هذه المهام تعتبر من الوسائل المهمة التي تساعد المعلم على القيام بواجباته، فكلما ملك المعلم هذه المهارات

كلما كان أقدر على تجويد أداءه وتفعيل دوره في تحقيق العملية التربوية التعليمية، من هذه المهارات نذكر الآتي: -

أولاً: التخطيط: - planning:

التخطيط هو البذرة الأساس لكل عمل صغير أو كبير، والعمل الارتجالي الذي بدون تخطيط لا يحظى بنفس القدر من النجاح الذي يحظى به العمل المخطط له، ولعل الفوائد التي يجنيها العمل الإداري من التخطيط السليم كبيرة جدا ومهمة، إن إعمال الفكر و التفكير والتبصر للتخطيط لعمل ما يجعل احتمالية الفشل فيه قليلة وربما معدومة. لذلك لابد أن يقوم المعلم بالتخطيط لكل أعماله فهو يخطط ليومه في المدرسة، ويخطط للأسبوع، وللشهر، بل للفصل الدراسي، والعام الدراسي، ويفصل في تخطيطه لعمله بصورة مستمرة حتي يصل للتخطيط للحصة، واشرافه على الفصل، لهذا يجب أن يكون المعلم مجودا لهذه المهارة حازقاً لها.

- يعرف بأنه التفكير المنظم اللازم لتنفيذ أي عمل والذي ينتهي باتخاذ القرارات المتعلقة بما يجب عمله، ومتى، وكيف يعمل، وهو في أبسط صوره، ماذا يجب عمله في المستقبل وكيف؟ وماهي الإمكانات البشرية والمادية اللازمة لتنفيذه؟
- وهو تلك العملية العقلانية التي تستهدف تنظيم الجهود التي ستبذل والموارد التي ستنفق بغرض تحقيق أهداف معينة.

أهمية مهارة التخطيط في تكوين المعلم الكفء: -

والتخطيط كمهارة مهمة للمعلم، إذا اكتسبها وأجادها فإنها تساعده وتعود علية بفوائد عديدة تنعكس في أدائه، حيث تتمثل فوائد التخطيط في الآتي: -

يجعل عمل المعلم منظما ومرتبا.

يجعل أداء المعلم بعيداً عن الارتجالية.

يقود المعلم إلى تنظيم عناصر عمله ووضعها بطريقة منظمة وميسرة.

يجعل المعلم واعياً ومدركا للصعوبات والمشكلات التي يمكن أن تواجهه أثناء ممارسته لعمله.

يجعل عمل المعلم متجددا باستمرار.

يسهل على المعلم عملية التنظيم لكل جوانب عمله بما في ذلك تقييم ما اكتسبه من مهارات.

يجعل عمل المعلم متجددا باستمرار.

تهيئة بيئة أدائية تربوية واضحة المناشط والمهام.

توزيع واستغلال الزمن المتاح للعمل، وهذا يسهم في إدارة زمن التعلم بكفاءة وفعالية.

استعداد المعلم لما يحدث من عوامل طارئة ومشكلات، وتقديم الحلول الملائمة والتصرف المناسب إزاء هذه المشكلات.

وحتى يكون التخطيط لدى المعلم سليما يسهم في تحسين عمل المعلم، لابد له من مقومات ومرتكزات يجب مراعاتها، تتمثل في الآتي: -

- كتابة التخطيط، حيث يصعب على المعلم التفكير في كيفية القيام بأعماله أو مواجهة المواقف دون وجود خطة مكتوبة.
- تحديد توقيتات تنفيذ محتوى وأنشطة الخطة(جدول زمني للتنفيذ).

- مرونة الخطة، فيمكن للمعلم تغيير بعض جوانب الأعمال أثناء تنفيذ الخطة متى ما تطلب ذلك.
- استمرارية التخطيط وديمومته.

ثانياً: مهارات حل المشكلات: -

يواجه المعلم عدد من المشكلات التي تتعلق بالجانب الإداري لعمله في المدرسة، فبعضها يكون داخل المدرسة و مشكلات أخرى تكون خارج المدرسة أي خارج إطار أن تحل المشكلة في المدرسة وهي المشكلات التي يكون فيها البيت وولي الأمر طرفا.

وبعض هذه المشكلات يمكن أن تحل داخل المدرسة مثل مشكلات الغش في الاختبارات، وعدم الاهتمام بصحة التلميذ، وتدني مستوى تحصيل التلاميذ وغيرها.

وعلي المعلم أن يتقيد ببعض الإجراءات التي تساعده في إيجاد الحل الأمثل والأنسب للمشكلة منها مثلاً (أحمد: ٢٠٠٦م، ١٩٨).

١- عدم التصرف بسرعة في حل المشكلة لان ذلك قد يضيع كثير من الوقت والجهد ويساهم في خلق مشكلات جديدة.

٢- إن النظرة للمشكلة هو ما يزعج الذي يتصدى لحلها وليس المشكلة في حد ذاتها.

٣- التعايش مع المشكلة أمر مطلوب.

٤- إنه لا يوجد سبب واحد للمشكلة وإنما مجموعة من الأسباب.

يجب أن يكون هنالك منطقاً في حل المشكلة لا العاطفة.

وقد تكون المشكلة سؤالا أو موقفا محيرا يتطلب أعمال العقل والبحث عن أساليب لمواجهته.

أنواع المشكلات : -

يمكن تحديد أنواع المشكلات في تحديد استراتيجية التعامل مع المشكلة ٠ ويمكن تقسيم المشكلات وتصنيفها من عدة جوانب نذكر منها الآتي: -

أ/ أنواع المشكلات من حيث الأداء : -

١- مشكلات في التنفيذ: وهي الانحراف عن المعايير المحددة بزيادة أو نقص٠

٢- مشكلات في الإنجاز: وهي ما يمنع من الوصول إلي وضع أفضل ٠

ب/ تقسيمات أخري لأنواع المشكلات التي يمكن أن تواجه المعلم منها :

(مشكلات: متفاقمة، متلاشية، ثابتة)(مشكلات: مفاجئة، متوقعة) (مشكلات: متكررة، نادرة) (مشكلات: جماعية، فردية)(مشكلات: حديثة، قديمة) (مشكلات: واضحة وبارزة: ويمكن تحديدها، وتشخيصها للتوصل إلي حل مناسب لها) (مشكلات: خفية محجوبة: وهي تحتاج إلي تحليل دقيق ودراسة متعمقة) (مشكلات: الكامنة: ليست قائمة في الوقت الحاضر، وبوادرها تلوح في الأفق، وهي عرضة للبروز كمشكلة حقيقية في المستقبل مثال: عدم الاهتمام بتنمية العاملين في المؤسسات الإدارية، مما يؤدي إلي تدني الأداء في المستقبل).

أساليب حل المشكلات : -

هنالك أكثر من أسلوب أو طريقة لحل مشكلة واحدة، على المعلم أن يكون حصيفاً نبيهاً يتخير اسلوب الحل المناسب لحل المشكلة التي تواجهه، هذه الأساليب المستخدمة لحل المشكلات تتلخص في الآتي (أحمد: ٢٠٠٦م، ص١٩٠)

١/ أساليب عامة : -

ويمكن ذكر بعضها في الآتي : -

١- **أسلوب التقليد والمحاكاة: -** وهو أسلوب يعتمد على قياس غير موضوعي حيث انه يستخدم معايير وممارسات – كانت قد استخدمت في حل مشكلة محددة في السابق – في حل مشكلة معينة تحت ظروف ومتغيرات غير تلك التي صاحبت حدوث المشكلة السابقة . ومن افرازات هذا الأسلوب الآتي: -

أ/ وجه المقارنة بين عوامل المشكلة وأسلوب معالجتها (في الماضي) و المشكلة الحالية في غالب الأحيان غير موجود، وإن كان موجوداً فهو ضعيف .

ب/ تقمص أسلوب تنظيمي في حل المشكلة قد لا يتجانس مع ثقافة التنظيم حيث أنه يتبنى ممارسات آخرين .

٢- **أسلوب المحاولة والخطأ: -** وهو أسلوب يجافي الفطرة الفاحصة لطبيعة المشكلة، يلجأ في عموميا ته إلي ما يسمى في المجال الطبي(التشخيص عن طريق العلاج). وذلك لغياب المعلومات أو الآليات التنظيمية التي تضع الإطار الكلي

للمشكلة، وتحدد أبعادها وما يترتب على حلها أو عدم معالجتها، ولهذا الأسلوب سلبيات عدة منها: -

أ/ يكلف المعلم كثير من الجهد والوقت دون وجود ضمانات أو مؤشرات واضحة لمعالجة المشكلة ٠

ب/ يفقد التلاميذ والبيئة المحيطة بالمعلم، ثقتهم في قدرات ومهارات المعلم فيما يتعلق بتحليل الأوضاع بصورة سليمة تقود إلي نتائج مرغوب فيها ٠

٣- **أسلوب الهروب من المشكلة: -** وهو أسلوب يعتمد على أن هنالك بعض من المشاكل لا يجب التطرق إليه بصورة حادة حيث أن طبيعتها لا تستحق كل ذلك الاهتمام، أو أن محاولة معالجتها تدخل كثير من الأطراف في منازعات قد تمتد وتطول ٠ ولهذا الأسلوب مناقص كثيرة منها: -

أ/ ترك المشكلة بدون معالجة قد يولد مشكلات أخري تمتد إلي جميع جوانب عمل المعلم

ب/ إهدار كثير من الجهد و الوقت والتفكير٠

٢/ أساليب أخرى متبعة في التعامل مع المشكلات: -

وهنالك أساليب عديدة يتمثل بعضها في الآتي: -

- عدم فعل أي شيء: ويكون هذا الأسلوب في حالات المشكلات الآتية: (إذا كانت المشكلة ستحل تلقائياً)(إذا كانت آثارها ضعيفة)(إذا كانت تكلفة الحل أعلي من تكلفة المشكلة).

- معالجة آثار المشكلة: ويكون هذا الأسلوب في الحالات الآتية: (عندما يكون من المتوقع زوال السبب)(عندما تكون تكلفة معالجة السبب كبيرة)(عندما يكون السبب خارج السيطرة).
- مراقبة المشكلة فقط: ويستخدم هذا الأسلوب في الآتي: (إذا كانت غير ملحة) (إذا بدأت بالتلاشي)(إذا كانت الأسباب غير واضحة).
- معالجة المشكلة: تتم في الحالات الآتية: (إذا كانت خطيرة) (إذا كانت متفاقمة)(إذا جاء أمر بعلاجها من جهة عليا).

الأسلوب العلمي لحل المشكلات: -

ويعتمد هذا الأسلوب في طريقة تعرضه لحل المشكلات إذ أن على المعلم إتباع خطوات منطقية ذات تسلسل موضوعي يوفر مقومات الإحاطة بكل جوانب وأبعاد المشكلة، وتتمثل هذه الخطوات في الآتي: -

١- الإحساس بالمشكلة: -

ويشمل مدى أهمية المشكلة و حاجتها للحل أم لا ؟وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية: -

أ/ ما خطورة المشكلة؟ وإذا لم تحل، هل هنالك آثار خطيرة؟

ب/ ما حدة المشكلة؟ حقيقية، أم سطحية؟

ج/ ما درجة إلحاح المشكلة؟ هل هي مستعجلة؟ أم يمكن تأجيل النظر فيها؟ ٠

د/ ماذا نتوقع أن يحدث إذا لم تحل؟ ٠

٢- تشخيص المشكلة : -

ويقصد به(التعرف على وتحديد المشكلة)

- تشخيص المشكلة هو(تعريف المشكلة وتصنيفها، وتحديد الهدف من حلها، وتحديد الأطراف المرتبطة بالمشكلة)و تعتبر الخطوة المنطقية الأولى،

ويعتبر تحديد المشكلة أصعب من وضع العلاج لها، والتحديد الدقيق للمشكلة يعتبر نصف الحل، وتحديد المشكلة يتطلب الإجابة على عدد من الأسئلة هي: ما هو نوع المشكلة ؟. ما هي النقاط الهامة في هذه المشكلة ؟. متى يجب أن تحل ؟. كيف نشأة هذه المشكلة؟ ٠

وهنالك عدد من المعوقات التي تعرقل التعرف والتحديد الدقيق والموضوعي للمشكلة جميعها تأتي مع بعضها البعض على المعلم الانتباه لها، منها: -

١- إحلال التقييم محل البحث(الحكم الذاتي)التسرع في الحكم.

٢- مساواة المشكلة الجديدة بمشكلة تاريخية تتسم بنفس الأعراض، أي بنفس الأسباب.

٣- النظرة للمشكلة من وجهة نظر تخصص من يريد حلها.

٤- عدم أخذ الأهداف العامة أو الفرعية - التي يسعى المعلم لتحقيقها من حل المشكلة في الاعتبار تحت ضغط الوقت و الرغبة في اتخاذ إجراء سريع لحل المشكلة.

٥- نزعة تجنب المشكلات المزمنة(وهو ما يعرف باليأس من المشاكل التي يصعب حلها، واعتبارها مسلماً به وأمراً يصعب تغييره).

٦- القفز مباشرة إلي الأسباب والحلول.

٣- تحليل المشكلة : -

تحليل المشكلة يساعد في تحديد ومعرفة من الذي يقوم باتخاذ قرار الحل، ومن الذي يجب استشارته.

- وهي خطوة الحصول على البيانات والمعلومات ودراستها، وتجميع الحقائق وتصنيفها.
- وإكمال البيانات الناقصة والضرورية ذات العلاقة الوثيقة بالمشكلة.
- ومراجعة البيانات وتهذيبها للتأكد من صحتها، وعدم وجود تعارض بين بعضها البعض، واستبعاد الزائد عن الحاجة منها.
- وتختلف البيانات من مشكلة لأخرى وفقاً لطبيعة المشكلة ذاتها.

٤- وضع الحلول(الفروض للحل): -

وتعتبر هذه المرحلة هي جوهر الطريقة العلمية وأولى خطواتها ٠حيث على المعلم التمييز هنا بين المتغيرات المستقلة والتابعة والعلاقة بينهما ٠

- ويعتمد للتعرف على الحلول المقترحة، على الخبرة وعلى المعلومات المتوافرة٠
- وينبغي دراسة هذه الفروض في ضوء الظروف البيئية التي تحيط بالمشكلة ٠

٥- تقييم الحلول : -

- وهذه المرحلة من أدق مراحل حلول المشكلة، حيث تتفاعل فيها الأهداف المراد تحقيقها والتطلعات، والقيم ٠

- وهنا يتم تقييم شامل للحلول البديلة والحكم على مدى ملاءمتها، وذلك من خلال تحديد المزايا والعيوب لكل بديل، وتحديد النتائج المتوقعة لكل فرض ٠

- وتقييم الفروض ينطوي على عاملين هما العوامل التي يتم التركيز عليها (اقتصادية، فنية، إدارية)والتنبؤ بالنتائج المتوقعة لكل فرض ٠

٦- اختيار الحل الأنسب: -

- تستخدم هنا طرق التحليل بكثافة، وتتم المقارنة بين البدائل التي رصدت، وتستخدم معايير محددة وموضوعية للمفاضلة بين البدائل ٠

- ويتم اختيار البديل الأنسب على ضوء سلبياته و إيجابياته.

٧- تنفيذ الحل المناسب: -

- بمعني أن البديل المختار يمثل القرار المناسب لحل المشكلة، ويتم شرح خطوات التنفيذ ٠ أي كيف تقسم الأدوار بين من لهم علاقة، مثل التلميذ، أو ولي الأمر، مدير المدرسة، زملاء المعلم، ونحوهم، للقيام بتنفيذ الحل٠

- ويتم توفير الاحتياجات للأداء والتنفيذ، وعلى المعلم أن يتوقع مخاطر ويحاول منعها أو تقليلها.

٨- المتابعة والتقييم: -

- والمتابعة تعني التأكد من أن التنفيذ يتم في إطار الخطة المرسومة، وينبغي أن تكون عملية المتابعة مستمرة ودائمة، وهنا يتم التأكد من أن المشكلة انتهت، وإن هنالك خطوات وقائية اتخذت لمنع تكرارها ٠

بعض الصعوبات والأخطاء في حلول المشكلات: -

أهم تلك الصعوبات والأخطاء هي: -

١- رفض الحل وهو صحيح ٠

٢- قبول الحل وهو خطأ ٠

٣- حل المشكلة خطأ ٠ لعدم القدرة على تحديد المشكلة بشكل دقيق، وهو نقص المعلومات والبيانات و عدم صحتها(عدم الدقة في البيانات المتحصلة)٠

٤- عدم التوقيت المناسب لحل المشكلة – إصدار قرار الحل ٠

٥- استخدام الحدس والتخمين دون مراعاة العلمية في حل المشكلة.

٦- اللجوء إلي تهدئة المواقف، مما يؤدي إلي تراكم المشاكل واستعصائها على الحل.

٧- تناقض الأهداف، وهذا يحد من فعالية الحل للمشكلة ٠

٨- صعوبات تتعلق بالبيئة التي يطرح فيها حل المشكلة، (الظروف الاقتصادية، الظروف الاجتماعية، الظروف السياسية)٠

٩- إغفال المشاركة الجماعية، وتحجيم مشاركة جميع الأطراف ذات العلاقة بالمشكلة.

١٠- التركيز علي الأسباب الخارجية فقط ٠

١١- التوقف عن التنفيذ أو ترك المتابعة والتقويم ٠

ثالثاً: إدارة الصف: -

إن الإدارة الصفية ذات أهمية في العملية التعليمية لان عملية التعليم عبارة عن تفاعل ايجابي بين المعلم والتلميذ، ولا يمكن أن يحدث التعليم بالصورة المطلوبة إلا إذا كان الجو الذي يسوده مهيأ، والإدارة الصفية تهيئ هذا الجو من خلال توفير الشروط والظروف المناسبة للتعلم، فالصفوف التي تدار بسلاسة وشورى يكتسب التلميذ فيها اتجاهات مثل الانضباط الذاتي والمحافظة على النظام، وتحمل المسئولية، والثقة بالنفس، وأساليب العمل التعاوني، وطرق التعاون مع الآخرين، واحترام الآراء ومشاعر الآخرين، تنشأ هذه الاتجاهات لأن المعلم فاعل ويمتلك الفكرة الواضحة عن أنواع الظروف الصفية و عن السلوكيات الطلابية اللازمة للبيئة التعليمية السليمة، كما أن المعلم يعمل بجد لإيجاد هذه الظروف ٠وتعتبر إدارة الصف فناً وعلماً ٠

لذلك يمكن القول أن الإدارة الصفية هي مجموعة عمليات متداخلة بعضها في بعض، تتكامل فيما بينها، ويقوم بها شخص معين أو أشخاص بشكل يساعد على بلوغ أهداف معينة، مخطط لها، ومحددة بشكل مسبق ٠

وهي مجموعة من الأنشطة والعلاقات الإنسانية الجيدة التي تساعد على إيجاد جو تعليمي واجتماعي فعال ٠

والإدارة الصفية هي ما يقوم به المعلم داخل هذه الغرفة من منا شط لفظية أو عملية من شأنها أن تخلق جواً تربوياً، ومناخاً ملائماً يمكن المعلم والطالب معاً من بلوغ الأهداف التعليمية المتوخاة والتي من شأنها أن تحدث تغييراً نحو الأفضل في سلوك المتعلم يفيد منه في حياته عن طريق ما يكتسبه من معارف ومفاهيم جديدة، ومعلومات ومهارات ومثل وعادات تعمل على رفع كفايته لخوض غمار الحياة وتنمي

ما عنده من استعدادات و ميول وتصقل ما لديه من مواهب وقدرات(عدس، محمد: ٢٠٠٣م، ١١) .

رابعاً: مهارات الاتصال: -

الاتصال من المهام الرئيسة التي يقوم بها المعلم وعبرها ينجز كثير من مهامه المناطة به، بل يعتمد المعلم بالمؤسسة التربوية بصورة كبيرة على الاتصال كوظيفة ووسيلة يؤدي بها أعماله.

ففي كل يوم يجد المعلم أنه في حاجة إلى أن يفهمه تلاميذه وزملاؤه وفهم ما يريد أن ينقله إليهم، وهذه العملية تعرف عادة بأنها عملية اتصال، وعليه يتوقف الكثير، فإذا لم يستطيع أن يمارس عملية الاتصال ممارسة ناجحة ، كان ذلك على حساب العمل نفسه، فإن ما يعمله الناس يتوقف على مدى فهم بعضهم البعض، أما سوء الفهم فيؤدي إلى الكراهية و العداوة والبغضاء، فمن الحكمة أن يعنى بالتفكير في مهارة تمكنه في توصيل الآراء وتقبلها.

الاتصال هو عملية تفاعل وتبادل المعلومات بين طرفين أحدهما مرسل والأخر مستقبل. وتهدف هذه العملية إلى إثارة سلوك المستقبل أو ردود أفعاله بما يؤدي إلى نتيجة مرغوب فيها من قبل المرسل(عبد الغفار ١٩٨٩م، ٣٣١).

والاتصال هو العملية التي يتم بها نقل التوجيهات والمعلومات والأفكار وما شابهها من شخص إلى آخر أو من مجموعة إلى أخرى

ويمكن تعريف الاتصال بأنه سلوك يقود إلى تبادل معان من فرد إلى فرد ومن فرد إلى مجموعة ومن مجموعة إلى مجموعة.

وتعرف الاتصالات الإدارية بأنها عملية نقل هادفة للمعلومات من شخص لآخر بغرض إيجاد نوع من التفاهم المتبادل بينهما.

أهمية الاتصال: -

تكمن أهمية الاتصال في أنه هو الرابط بين الأفراد الذين يكونون التنظيم الإداري داخل المؤسسة التربوية إذ بدونه يصعب فهم الغرض المشترك، وينتفي تنسيق الجهود. فعملية الاتصال ضرورية لمساعدة الأفراد على فهم أغراض وواجبات المنظمة التربوية، ولمساعدتهم أيضاً علي التعاون فيما بينهم بطريقة بناءة. والاتصال مهم لعملية صنع واتخاذ القرار الرشيد، والاتصال مهم لتناول المشاكل التي تنشا في أي منظمة.

ويمكن تحديد أهمية الاتصال للمعلم في الآتي: -

١- إن الاتصالات تمثل جزءً كبيراً من أعمال المعلم اليومية، ولعل هذا يستلزم ضرورة رفع كفاءة المعلمين في هذه العملية.

٢- إن القدرة على إنجاز الأهداف المرجوة تتوقف على كفاءة الاتصالات التي يجريها المعلم في عمله، ووظيفتي التخطيط والرقابة تمثلان عمليات اتصال موسعة من شأنها أن تؤثر على فعالية المعلم في تحقيق الأهداف التربوية.

٣- الاتصالات الفعّالة أمر مهم للمعلم في ممارسة نشاطاته المتعددة في مجالات المقابلات، وتوجيه التلاميذ.

٤- الاتصالات هي الوسيلة إلي إحداث التغيير في السلوك، وتعديله إلى الأفضل.

٥- إن الاتصال وسيلة فعًالة في إحداث التأثير المطلوب على التلاميذ من أجل إنجاز أهداف العملية التعليمية التربوية.

٦- نقل المعلومات والبيانات والحقائق من معلم لآخر، الأمر الذي يحقق التعاون والتنسيق والتكامل.

٧- وسيلة لمساعدة المعلمين على التعرف على البيئة المادية والاجتماعية التي يعملون فيها، حيث يستطيع العاملون من خلال عملية الاتصال التعرف على سياسات ونظم العمل والقواعد والإجراءات والقوانين التي تحكم عملهم وعلاقاتهم مع بعضهم البعض.

٨- وسيلة لحفظ العلاقات الاجتماعية واستمرارها. وفاعلية المعلم في حياته وتأثيره في الجماعة التي ينتمي إليها يتوقف على قدرته على الاتصال الجيّد.

٩- وسيلة المعلمين لإبلاغ شكاواهم واقتراحاتهم وكل ما يتعلق بأداء العمل ومعوقاته للإدارة، وتلقي ردودها في هذا الأمر.

ويلعب الاتصال دوراً كبيراً في أداء المعلم لوظيفة الرقابة التي بمقتضاها يستطيع أن يتعرف على نتائج التدريس وقياسها للتأكد من أن ما نفذ تم استيعابه فعلاً. وكذلك الاتصال مصدر معلومات للمعلم التي يعتمد عليها كمادة خام للتفكير واتخاذ القرارات الخاصة بعمله. وله أهمية كبيرة في التأثير على وجهات نظر المعلمين وأنماط تفكيرهم وروحهم المعنوية.

نتائج الدراسة: -

بعد استعراض الدراسات السابقة وما تناولته من موضوعات في جانب التدريب والتأهيل للمعلم، وتحليل نتائجها، والاطلاع على الأدب النظري في موضوع تأهيل وتدريب المعلم، والوقوف على طبيعة أداء المعلم التربوي والإداري والفني في المدرسة، يمكن الخروج بالنتائج الآتية: -

إن للمعلم مهام ذات طبيعة إدارية من ضمن واجباته ومسؤولياته تجاه العملية التعليمية التربوية.

تشكل المهام الإدارية نسبة كبيرة في مهام المعلم وواجباته، إذا قيست بكل مهامه، فهي تشكل جزء معتبر من الوصف الوظيفي للمعلم.

من المهم أن يمتلك المعلم بعض المهارات الإدارية مثل مهارات التخطيط، وحل المشكلات، وإدارة الصف، والاتصال، فهي وسيلته التي تساعده في أداء عمله وتحقيق الكفاءة والفعالية.

إن الإدارة الصفية السليمة وسيل' أساسية تساعد المعلم على تحقيق أهداف التعلم والتعليم.

تشكل الاتصالات حيز كبير من ممارسات المعلم اليومية، فهي وسيلته لإنجاز مهامه.

إن تمهين التعليم تتطلب شمولية برامج التأهيل والتدريب للمعلم.

يجب أن تتوافر لدى المعلم خلفية واسعة وعميقة عن مجال تخصصه، إلى جانب تمكنه من حصيلة لا بأس بها من المعارف في المجالات الحياتية الأخرى).

التوصيات:

يمكن إيراد توصيات الدراسة في الآتي: -

الاهتمام بتأهيل وتدريب المعلم في ناحية ما يؤديه من مهام إدارية.

ضرورة تضمين مهارات التخطيط، وحل المشكلات، وإدارة الصف، والاتصال في برامج تدريب المعلم.

إعادة النظر في مقررات تأهيل المعلمين في كليات التربية لتحديثها وتطويرها.

إضافة مقررات في الإدارة التربوية في برامج تأهيل وتدريب المعلم، كمقررات (الإدارة الصفية، التخطيط التربوي، أساليب حل المشكلات، الاتصال).

وضع امتلاك المعلم لمهارات (الإدارة الصفية، التخطيط التربوي، أساليب حل المشكلات، الاتصال)ضمن معايير تقييم المعلم لترقيته للمراتب الأعلى أو إعطاءه العلاوات.

المقترحات:

يقترح الباحث أن تجرى دراسات بالعناوين الآتية: -

أثر إجادة المعلم للمهارات الإدارية على أدائه لواجباته.

الاحتياجات التدريبية للمعلم في جانب أدائه الإداري من وجهة نظر المعلمين.

ما النسبة التي تمثلها المهام الإداري للمعلم من مجمل مهامه المنوطة به، من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية.

المصادر والمراجع

أولا : المصادر:

١- القرآن الكريم.

٢- جابر، عبد الحميد و كفاني، علاء الدين (١٩٩٥م) معجم علم النفس والطب النفسي، القاهرة، مطابع الأوفست.

٣- العطية مروان، (٢٠١٥م) معجم المعاني الجامع، مركز ايوان للنشر والتوزيع، ودار النوادر. مصر.

ثانياً : المراجع:

أ/ الكتب:

- أحمد، عباس بله (٢٠٠٦م) مبادي الإدارة المدرسية، مكتبة الرشد، الرياض.
- البدري، طارق عبدالحميد. (٢٠٠١م). الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية. دار الفكر للطباعة والنشر. عمان. الأردن.
- الهواري، سعيد. (١٩٩٨م). المدير الفعال دراسة تحليلية لأنماط المديرين. مكتبة عين شمس. القاهرة.
- الديب، ابراهيم (٢٠٠٧م)التطوير المهني في المؤسسات التعليمية الحديثة، مؤسسة أم القرى للترجمة، الطبعة الاولى.
- القحطاني، عبدالله (٢٠٠٨م)القيادة الادارية التحول نحو نموذج القيادي العالمي، مكتبة مرمر للطباعة، الرياض.

- الخطيب، رادح (١٩٩٧م)الادارة والاشراف التربوي واتجاهات حديثة، دار الفرقان، ط٣، عمان.
- عبد الغفار، السيد محمد(١٤١٠هـ - ١٩٨٩م) إدارة سلوكيات الأفراد في المنظمات، مطبعة جامعة القاهرة فرع الخرطوم، الخرطوم.
- سليمان، عرفات (١٩٨٥م)استراتيجية الادارة في التعليم، مكتبة الانجلو، القاهرة.
- الصباب، أحمد (١٤١٣هـ، ١٩٩٣م) أصول الإدارة الحديثة، دار البلاد جدة ، ط٤.
- الطعاني، حسن (٢٠٠٢م) التدريب: مفهومه وفعاليته – بناء البرامج التدريبية وتقويمها، دار الشروق للنشر والتوزيع، الاصدار الأول، عمان.
- كنعان، علي. (١٩٩٥م). القيادة الإدارية. مكتبة دار الثقافة والنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- عدس، محمد عبد الرحمن وآخرون(٢٠٠٣م)الإدارة والإشراف التربوي، مطبعة الزهراء، عمان.

ب/ البحوث والدراسات: -

- أحمد ، نجم الدين نصر (٢٠٠٤م)التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة في مواجهة تحديات العولمة، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، مصر.
- بن حمزة، منتظر. (١٩٩٦م). العلاقة بين الحوافز المهنية والرضا الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية بكليات المعلمين. مجلة جامعة الملك عبدالعزيز. العدد ١. مجلد ٨. ص ٩- ١٥٤

- رزق، حنان علي(٢٠٠٢) تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي أثناء الخدمة في ضوء كفاياتهم التدريبية، بحث منشور في مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد ٤٧.

- مدبولي، محمد أحمد (٢٠٠٢م)إدراك المعلمين للعلاقة بين البحوث الإجرائية والبحوث المهنية، بحث منشور في مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد الثامن، العدد الاول، كلية التربية جامعة حلوان، القاهرة.

- كايد سلامة(١٩٩٢م) " أثر مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية على روحهم المعنوية "دراسة ميدانية "مجلة أبحاث اليرموك، مجلد ٨، العدد الأول

- الغامدي، عبد الرحمن بن عبد الله المقبول (١٩٩٨م): إدراك المعلم للأساليب الفاعلة لإدارة الصف الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية – قسم الإدارة والتخطيط التربوي – جامعة أم القرى.

- كامل، مصطفى (٢٠٠٤م)التنظيم الذاتي للتعليم والنمو المهني للمعلم، بحث مقدم للمؤتمر العلمي السادس عشر، دار الضيافة، المجلد الثاني، جامعة عين شمس، القاهرة.

- العجارمة، موافق أحمد شحادة. (٢٠١٢م). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة قسم المناهج وطرق التدريس. كلية العلوم التربوية. جامعة الشرق الأوسط.

- عبدالجواد، نور اليقين (١٩٩٢م)معايير تمهين التعليم في دول الخليج العربي (السعودية)، بحث منشور في مجلة رسالة الخليج العربي، العدد ٤٣، الرياض، السعودية.

- مرتجى، ذكريات أحمد محمد. (١٤٢٩ه / ٢٠٠٩م). دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل تفعيله. رسالة ماجستير غير منشورة قسم أصول التربية والإدارة التربوية. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة.
- محمد ، نوال موسى و جاسم، نوال حازم و حامد ، ثائر طارق. (٢٠٠٢م). تأثير النمط القيادي في الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس دراسة تطبيقية على عينة مديري التعليم العام في محافظة نينوى. رسالة ماجستير قسم الإدارة التربوية. كلية التربية. جامعة الموصل، العراق.

المراجع الأجنبية:

1- Day George (1996): Tranimg And Development Aguide For Profession , The United States Of America Camerce Clearing House In

Generational Daniels, Tom, darry spiker , Michael papa ", perspectives or communication" London , brown & benchmark, 4 edition, 1997

2- Douvan And Others (1987) The In pact Off Staff Development On implementation And Student Achievement , The Journal Of Educational Research , Vol 80 , No6

3- Ball And Others (1995): Collaboration Between Industry Higher Education And School Systems In Teacher Professional Development , international Journal Science Education , Vol 17 , No 1

4- Campbell , A. j. (2003): Life Education And The Training Of Teachers , New York. vol 5

دور معلم المرحلة الابتدائية
في بناء وغرس القيم الإيمانية
لتحقيق الأمن الفكري

إعداد

د. خالد صالح محمد باجحزر

المبحث الأول

الإطار العام للدراسة، ويشتمل على:

أولاً: المقدمة والأهمية:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على رسوله الأمين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه والتابعين ومن تبعهم بإحسانٍ إلى يوم الجزاء والدين وبعد:

فللمعلم أهمية كبرى في التبصير والتنوير والتربية والتهذيب والحماية والتحصين لكل أفراد الأمة، وبالأخص الطلاب الذين يتلقون منه المعلومات والمعارف والخبرات المختلفة، وفي أي مرحلة من المراحل الدراسية، وخاصة في المرحلة الابتدائية.

ولما كان للمعلم هذه الأهمية في البناء العلمي والمعرفي والثقافي والاجتماعي والتربوي، استحق أن يكون من ورثة المربي الكريم عليه أفضل الصلاة، وأزكى التسليم القائل: (... والعلماء ورثة الأنبياء)[1].

ولما كان الهم الأكبر في البناء والتهذيب والتربية والإصلاح والتزكية: البناء العقدي أو البناء الروحي، والإيماني بدأ المربي الكريم ﷺ بتأسيسه وإقامته في الأيام الأولى من رسالته: إدراكاً منه عليه الصلاة والسلام، لأثر سلامة الجانب الإيماني على بقية الجوانب، فهو يرتكز على أهم عضو في الإنسان، وهو القلب[2]، وقد شخص رسول اللهﷺهذه الأهمية بقوله: (ألا وإن في الجسد مضغة، إذا صلحت

1- محمد بن عيسى الترمذي: السنن، ط١٤٠٨هـ، دار الريّان، بيروت، ج٥، ص١٤٥

2 - عبدالغني حسان: منهج التربية النبوية، ط١٤١١هـ، دار الجيل الجديد، بيروت، ص١٠٣

صلح الجسد كله، وإذا فسدت فسد الجسد كله إلا وهي القلب) ١؛ إذ بصلاح القلب تتحقق الاستقامة، ويتم البناء الروحي السليم ٢.

وعليه احتل المعلم من خلال ميراثه النبوي: أهمية كبرى في البناء الروحي، والتربوي لكل فرد من أفراد الأمة وبخاصة الطلاب الذين يتلقون منه العلوم والمعارف المختلفة بشكل منظم، وفي أوقات واسعة يومياً٣، مما يجعل لهذا التلقي المنهجي الأثر البارز في البناء العلمي بشكل عام، والبناء الإيماني أو الروحي بشكل خاص٤.

وما يفرزه هذا الأثر في جانب سلامة الفكر، واستقامته، وحُسن السلوك، وبخاصة طلاب المرحلة الابتدائية التي تمثل الأساس لكل المراحل التعليمية الأخرى.٥

ففي المرحلة الابتدائية، يتمكن المعلم من أداء دوره في بناء الطالب بناءاً ناجحاً في كل المجالات والميادين، وأهمها: الجانب الروحي، أو التربية الإيمانية؛ لأن طالب هذه المرحلة يكون في الذهن سليم التلقي قابل للبناء، ومهيأ للغرس،

ومستعد للتعديل والتغيير، وقابل للطرق والإصلاح، والتزكية والتهذيب٦؛ لهذا تؤكد التربية الإسلامية أهمية المعلم المسلم في البناء، وخطورة ما يقوم به نحو

---

1 - محمد بن إسماعيل البخاري: الصحيح، ط١٣٧٩هـ، دار المعرفة، بيروت، ج١، ص٥٢

2 - عبدالحميد الزنتاني: أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، ط١٩٨١م، دار الكتاب العربي، طرابلس، ليبيا، ص١٨٨

3 - محمد عطية سليمان: مكانة المعلم المسلم، ط (د.ت) دار الكاتب العربي، بيروت، ص١٥٣

4 - انظر، عبدالغني حسان: منهج التربية النبوية، مرجع سابق، ص١٥٥

5 - انظر، أحمد محمد عاشور: أهمية التعليم في حياة المسلم، ط١٤١٣هـ، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ص٨٥

6 - انظر، عبدالحميد الزنتاني: أسس التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص١٩١

طلابه، وعليه يتعين: أن يكون قد أُعد إعداداً ناجحاً في المجال الأكاديمي، والتربوي [1]؛ ليتمكن من التأثير الفعّال على طلاب المرحلة الابتدائية في المجال الإيماني، أو الروحي ليحقق استقامة أفكارهم، وسلامة معلوماتهم، وحسن سلوكهم، وابتعادهم عن الغلو والتطرف الفكري، الذي تُعاني منه الأمة معاناة شديدة.

ثانياً: موضوع البحث:

من خلال ما سبق تتضح أهمية المعلم في البناء بشكل عام، وبناء القيم الإيمانية التي يحتاجها طلاب المرحلة الابتدائية بشكل خاص؛ لأنه من ورثة المربي الكريم ﷺ، ولإعداده الكامل تربوياً، ومهنياً ولخطورة وأهمية هذه المرحلة الدراسية، ولما لم يجد الباحث دراسة علمية وافية لهذا الموضوع، قام الباحث بتناول هذا الموضوع تحت، عنوان((دور المعلم في بناء وغرس القيم الإيمانية في نفوس طلابه في المرحلة الابتدائية لتحقيق الأمن الفكري لديهم)).

ثالثاً: أسئلة البحث:

يمكن صياغة موضوع البحث بالسؤال الرئيسي التالي: ما دور المعلم في بناء وغرس القيم الإيمانية في نفوس طلابه في المرحلة الابتدائية لتحقيق الأمن الفكري لديهم؟

وتتفرع عنه الأسئلة التالية:

س١) ما أهمية المعلم في المجتمع؟

س٢) ما مفهوم القيم الإيمانية؟

س٣) ما مفهوم الأمن الفكري؟

س٤) كيف يتحقق الأمن الفكري لدي طلاب المرحلة الابتدائية؟

1 - انظر محمد عطية سليمان: مكانة المعلم المسلم، مرجع سابق، ص١٥٥

س٥) ما أبرز جوانب بناء القيم الإيمانية.

س٦) ما دور المعلم في حماية الفطرة من الشوائب، وفي العناية بها؟

رابعاً: أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق ما يلي:

التعرف على دور المعلم في بناء وغرس القيم الإيمانية في نفوس طلابه في المرحلة الابتدائية لتحقيق الأمن الفكري.

التعرف على أهمية المعلم في المجتمع.

التعرف على مفهوم القيم الإيمانية.

التعرف على كيفية تحقيق الأمن الفكري لدي طلاب المرحلة الابتدائية.

التعرف على أبرز جوانب بناء القيم الإيمانية.

خامساً: حدود البحث:

لقد اقتصر البحث على دور المعلم في بناء وغرس القيم الإيمانية في نفوس طلاب المرحلة الابتدائية؛ لأن دوره واسع، وفي كل المجالات والميادين، وفي كل المراحل الدراسية.

سادساً: منهج البحث:

استخدم الباحث للتعرف على دور المعلم في بناء وغرس القيم الإيمانية في نفوس طلابه في المرحلة الابتدائية لتحقيق الأمن الفكري، المنهج الوصفي التحليلي الذي يساعد الباحث في وصف الظاهرة[1]، ثم تحليلها ودراستها.

1 - انظر حلمي فودة، وخيري كاظم: منهج البحث في التربية وعلم النفس، ط١٩٧٨م، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، ص١٠٩

المبحث الثاني

أهمية المعلم في ا لمجتمع:

حاولت في هذا المبحث إبراز أهمية المعلم في إفادة مجتمعه في كثير من المجالات والميادين، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: دور المعلم في خدمة ا لمجتمع من حيث:

١- محاربة الجهل ومحو الأمية:

مهنة التدريس لا تساويها مهنة في الفضل والرفعة، ووظيفة المعلم من أشرف الوظائف وأعلاها، وكلما كانت المادة العلمية أشرف وأنفع ارتفع صاحبها شرفاً ورفعة، وأشرف العلوم على الإطلاق: العلوم الشرعية ثم العلوم الأخرى كل بحسبه.

والمعلم إذا أخلص عمله للّه، ونوى بتعليمه نفع الناس، وتعليمهم الخير، ورفع الجهل عنهم، وتحجيم انتشار الأمية في مجتمعه، كان ذلك سبباً في نفعه، وتكثير حسناته، وزيادة في أجره، لقول المصطفىﷺ: ((إن اللّه وملائكته وأهل السماوات والأرض، حتى النملة في جحرها، وحتى الحوت في البحر، ليصلون على معلم الناس الخير))١.

٢- عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي: الجامع الصغير في أحاديث البشير النذير، ط١٣٧٣هـ، دار الكتب العلمية، بيروت، ج١ص٩٣.

ومهمة المعلم لا تقتصر على تقديم المادة العلمية على طلابه فقط، بل هي مهمة عسيرة وشاقة، فهي تتطلب منه صبراً، وأمانة، ونصحاً، وعنايته بخدمة كل أفراد مجتمعه من خلال الدور الذي يتطلع به، والمكانة التي يتبوأها في المجتمع.

ومن الأدوار المهمة التي يقوم بها المعلم في خدمة مجتمعه، محاربة الأمية، ومواجهة الجهل والعامية، والعامية هي الجهالة اللاصقة بالعامي، والعامي من حُرم الثقافة، أو ليس له استعداد للتثقيف١، أو هو: الذي لا علم عنده٢ولا يميز بين الأشياء خبيثها وطيبها، أو لا يعرف الممتنع من الممكن٣، وللجهل أسباب مختلفة، وللأمية مظاهر متعددة يُشخصها ويفسر بعضها الإمام الماوردي بقوله: وربما امتنع الإنسان من طلب العلم لكبر سنه، واستحيائه من تقصيره في صغره، أن يتعلم في كبره، فمرض الجهل أن يكون موسوماً به، وأثره على العلم، أن يصير مبتدئاً به، وهذا من صدع الجهل، وغرور الكسل٤، ويقول آخر: والفضيحة بالجهل عظيمة، والغبن به كثير لو عرفه الجاهل، ولا يرضى بالجهل إلا من هانت عليه نفسه٥.

ويبرز أثر المعلم في خدمة الجاهل أو الأمي من خلال ترغيبه في العلم، وتبسطه معه، إذ من مهامه في هذا المجال"إظهار العلم للسائلين"٦، "وتوصيل العلم للعامة الذين يعملون في الحرف، وغيرهم من أفراد المجتمع، بشكل منهجي، لنشر العلم

١- عمر فروخ: عبقرية العرب في العلم والفلسفة، ط١٩٦٩م، دار صادر، بيروت، ص١١.

٢- عبد الرحمن بن خلدون: المقدمة، ط د.ت، المكتبة التجارية، القاهرة، ص٤٣٠.

٣- علي بن محمد بن حبيب الماوردي: تسهيل النظر وتعجيل الظفر، تحقيق/محي هلال السرحان، ط١٩٨١م، دار النهضة العربية، بيروت، ص١٤.

٤- علي بن محمد الماوردي: آداب الدنيا والدين، تحقيق/السقا، ط دار الكتب العلمية، بيروت، ص٤٩.

٥- أبو الهلال العسكري: الحث على طلب العلم، تحقيق/قباني، ط١٩٨٦م، المكتب الإسلامي، بيروت، ص٩٠.

٦- عبد الوهاب بن علي السبكي: معيد النعم، ومبيد النقم، ط د.ت مكتبة الخانجي، القاهرة، ص٦٧.

وتحجيم الأمية"١، تأسياً بحملة العلم، والفكر الإسلامي، على امتداد التاريخ الإسلامي، الذين عملوا على محو الأمية عن الصغار والكبار بشكل مستمر ودائم٢، وليس هذا فحسب، بل كانوا يقومون بأكثر من هذا، إذ كانوا يوجهون ويرغبون الآباء في الإسراع بتعليم أولادهم بأنفسهم أو بإرسالهم إلى الكتّاب و إلى المساجد٣.

كما كان للمعلمين دور في دفع المجتمع الإسلامي إلى الاهتمام بكل أفراده والعناية بتعليمهم، حتى أن المجتمع لم يترك الفقراء واليتامى للضياع وللجهل وللأمية، وإنما أنشأ لهم مكاتب تقدم لهم العلم، والغذاء والكساء بالمجان، وليس هذا فحسب بل إن العلماء: ألزموا العامة بواجب التفقه في الدين؛ وتحصيل العلم، فمن لم يتعلم العلم عذبه الله على الجهل، والناس اثنان: عالم، أو متعلم، ومادونهما هم رعاع٤.

حتى كان هذا الواجب أسلوباً عملياً، وليس شعاراً لفظياً، يقول ابن مهدي في تصوير دور المعلم في التنمية الثقافية وفي خدمة أفراد مجتمعه، وتنويرهم بالمعرفة، وحرص كل واحد على تحصيل العلم"كان الرجل منا إذا لقي من هو فوقه في العلم كان يوم غنيمة، وإذا لقي من هو مثله دارسه وتعلم منه، وإذا لقي من هو دونه تواضع له وعلّمه"٥.

٧- ابن الحاج العبدري: المدخل إلى العلم الشريف، ط١٩٧٢م، دار الكتب العربي، بيروت، ج١ص٢٠١- ٢٠٢.

٨- المقدسي: أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم، ط١٩٠٦م، مطبعة بريل، بيروت، ص٤٣٩.

٩- أحمد بن علي الخطيب البغدادي: الفقيه والمتفقه، ط دار الكتب العلمية، بيروت، ج٢ص١٢٩-١٣٠.

١- ابن إياس: بدائع الزهور في وقائع الدهور، ط١٩٦١م، دار الكتب العلمية، القاهرة، ج٥ص١٦٢.

٢- محمد ابن مفلح: الآداب الشرعية والمنح المرعية، ط د.ت، دار الفكر العربي، القاهرة، ج١ص٦١.

ومن ثم فقد اتصل العالم والمتعلم وعامة أفراد المجتمع في علاقات تفاعلية، وأوجد العلماء بحركتهم التثقيفية مجتمع التعلم المفتوح، يعلم بعضهم بعضا، ويتعلم بعضهم من بعض، حتى قال قائلهم"لا يزال الناس بخير ما بقي الأولى حتى يتعلم الآخر"١.

٢- دوره في نشر الوعي والتنمية الثقافية:

من الأدوار المهمة التي يقوم بها المعلم في خدمة مجتمعه وأمته، زيادة الوعي الثقافي، وتنمية العلم والمعرفة في أوساط كل الأفراد.

ولا شك أن هذا الدور الذي يلزم المعلم أن يقوم به، وينهض به في المجتمع بأنه دور جليل وخطير، وعظيم الأثر، ينطلق فيه المعلم من مسلمة هي: الإيمان بأن زكاة العلم نشره، وأن العالم الذي لا يعلّم متمول بخيل، وأن كتمه للعلم إثم كبير.

ومن ينظر في تاريخ التربية الإسلامية ومناهج المربين المسلمين" التسابق في ميدان نشر العلم، وتألف الناس على الأخذ عنهم، وأن في نشر العلم أداء للواجب، وثبات للدين والدنيا"٢.

كما لم يجز المربون: بقاء الناس على الجهالة، والاتكال على عقولهم في دقيق الأشياء وجليلها، فلما لم يجز بقاؤهم إلا بالأدب والتعليم، وجب أنه لا بد لكل صحيح الخلقة كامل الآلة، من مؤدب، ودليل، ومشير، وآمر، وناه، من أدب وتعليم، وسؤال ومسألة٣.

٣- ابن هذيل: عين الأدب والسياسة زين الحسب والرياسة، ط د.ت، دار الكتاب العربي، القاهرة، ص٨.

٤- ابن الحاج: المدخل، مرجع سابق، ج١ص٢٠١- ٢٠٥.

١- المقريزي: السلوك لمعرفة دول الملوك، ط١٩٧٠م، مطبعة دار الكتب، القاهرة، ج٣ص٥٧٤.

وما يمكن تلخيصه: أن كل ما يتطلع إليه المجتمع في مجال التربية والتعليم، وتلبية كل الحاجات لن يتحقق شيء منها إلا من خلال المعلم، باعتباره قائداً تربوياً في بيئته، عليه وجب دراسة ومعالجة مشكلات مجتمعه، واتخاذ الخطوات الإيجابية الأولى في هذا الاتجاه، ليعين المجتمع على حصوله على أحسن تربية، وتعليم لأولاده١.

ثانياً: دور المعلم في العملية التعليمية:

للمعلم دور بارز وهام في خدمة العملية التعليمية من خلال: -

توظيف المحتوى الدراسي، وتفعيله في واقع التلاميذ، وفي واقع المجتمع، وأيضاً الاستفادة والاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية المتاحة، وتدريب التلاميذ على الفهم الدقيق لكل ما يتلقاه من معلمه ومدرسه، أحاول إيضاح هذا الدور، وذلك على النحو الآتي: -

١- إيضاح مفردات المقرر الدراسي أو المحتوى:

إذا كان الغالب على المحتوى الدراسي: احتواءه على معلومات، فإن ذلك لا يعني أن المحتوى يقتصر على المعلومات وحدها، ذلك أن المحتوى عبارة"عن المعرفة التي تتمثل في الحقائق والمفاهيم، والتعليمات، والمبادئ أو النظريات، وأنه عبارة عن المهارات والعمليات التي تتمثل في القراءة، والكتابة، والتفكير الناقد، وصنع القرار، وأنه عبارة عن القيم التي تتمثل في المعتقدات"٢.

٢- أبو الفتوح رضوان، وآخرون: المدرس في المدرسة والمجتمع، ط د.ت، دار النهضة العربية، القاهرة، ص١٨٣- ١٨٤.

٣- جودت أحمد سعادة، وزميله: المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين، ط د.ت، مكتبة الفلاح، الكويت، ص٣٢٣.

ودور المعلم في هذا المحتوى، التخطيط الجيد لمحتوى التدريس، والاهتمام بكل المهارات اللازمة.

ذلك أن المعلم الناجح يكون ملماً بمهارة تحليل المحتوى، وعدم التركيز على الجانب المعرفي وحده فقط

بل عليه أن يضع محتوى مهاري يزود المتعلم بالمفاهيم، والحقائق، والتعميمات والمبادئ.

كما أن على المعلم: توظيف المحتوى أو المقرر الدراسي، وذلك من منطلق أن أدب العلم توظيف محتواه، وتفعيله في واقع التلاميذ، ثم في واقع المجتمع، هذه ومسألة مهمة، هي التي تجعل للعلم روحاً وجسدا، أي تجعله كائناً حياً يتحرك ويشعر، لا كياناً من المادة الجامدة[1].

كما ينطلق من أن ما يتعلمه الطالب لا يتم بصورة جيدة إلا إذا تم ربط المعلومات الواردة في كل موضوع بحياة الطلاب الواقعية، والإكثار من الأمثلة في هذا المجال، مع التأكيد على ناحية العمل والتنفيذ[2].

ومهما تحدثنا عن تطوير العملية التعليمية والتربوية، فإن المعلم الجيد يمثل شرطاً رئيسياً فيها، إنّ" أحسن المناهج الدراسية قد تموت في يد معلم لا يقدر على تدريسها، والمنهج الميت قد تعود إليه الحياة إذا ما وجد معلماً قديراً متفتحاً"[3].

١- السيد أحمد فرح أسعد: مهارات المعلم الناجح، ط٢ ١٤٠٢هـ، دار الفكر العربي، بيروت، ص١١٣.

٢- حسن ملا عثمان: تربية الإنسان المسلم، ط١٤٠٦هـ، دار الصحوة، القاهرة، ص١٥٤.

٣- محمد منير مرسي: إدارة وتنظيم التعليم العام، ط د.ت، النهضة العربية، القاهرة، ص١٨٣- ١٨٤.

٢- الاستفادة من الوسائل التعليمية المتاحة:

لما كان التدريس علماً وفناً في آن واحد، فإن من المهم ألا يقتصر المعلم على طرائق التدريس وحدها، فإن

طرائق التدريس مهما بلغ تنوعها إلا أنها لا تكفي، إذ لابد أن يستخدم معها أساليب التدريس.

وعلى الرغم من أن المعلم لا بد أن يستخدم أسلوباً معيناً في تدريسه، إلا أنه لا بد أن يعرف كل الأساليب الجيدة الجديدة التي تحفز المتعلم على ممارسة المهارات المهمة وتساعده على التحصيل العلمي السليم.

ويمكن للمعلم الناجح استغلال كل الوسائل المتاحة في تنمية المهارات في المادة التي يقوم بتدريسها لدى المتعلمين.

فالوسيلة التعليمية على الرغم مما تؤدي إليه من تبسيط الموضوع، وتقريب المعاني بشكل سهل ويسير، فإنه يمكن أيضاً الاستفادة من كل الوسائل التعليمية المتاحة، من خلال إتاحة الفرصة للمتعلم للمشاركة في إعداد هذه الوسائل، وأن يمارس المتعلم بعض المهارات.

فوسيلة الرسوم الإيضاحية يمكن أن يمارس المتعلم من خلالها: مهارة الرسوم الإيضاحية، والمتعلم بحاجة إلى أن يمتلك مثل هذه المهارة كمهارة عملية مهمة.

ومهارة الرسوم الإيضاحية لها مجالات كثيرة، من ذلك رسم الخرائط، ويبين عليها المواقع، والأماكن التي يريد أن يفهمها ويفهمها غيره، كأن يرسم خريطة ويحدد عليها أهم المعارك الإسلامية[١]، كما يمكن للمعلم أن يدرب المتعلم على

١- عبد الرحمن صالح عبد الله، وآخرون: مدخل إلى التربية، ط١٤١٧هـ، دار الفيصل الثقافية، الرياض، ص٧٧.

إعداد الوسائل التعليمية والاستفادة منها، وتدريبه حتى يتمكن من مهارة رسم الصور والأشكال التوضيحية التي تبين مضار الربا والخمور، والمخدرات١، وأيضاً التمكن من الاستخدام الأمثل للسبورة، وللتلفزيون، والفيديو، والتمكن من الوسائل المعينة، مثل العينات، وغيرها.

إن تمكن المتعلم من الاستخدام الأمثل لكل الوسائل التعليمية، يعد من المهارات العملية المهمة، لما تؤدي إليه من تدريب المتعلم على تحليل المفاهيم التي يتعلمها، ثم معرفة العلاقات التي تربط بينها، الأمر الذي يساعده على تطبيق المفاهيم التي يتعلمها على الوجه الأمثل.

٣- تدريب المتعلم على الفهم الدقيق، والصواب في التلقي والتقديم:

يقوم المعلم بإفادة وإكساب المتعلم كثيراً من المهارات الأساسية في مجال التحصيل العلمي، مثل: مهارة القراءة والكتابة، والحفظ، ومهارة الاستماع، ومهارة صياغة السؤال، ومهارة الحوار، وتنمية اللغة، ومهارة البحث، كما يقوم بإكساب المتعلم مهارات التفكير السليم، ومنها: مهارة الفهم التي تمثل الأساس المهم للتفكير السليم عند المتعلم.

والفهم هو: تصور المعنى من لفظ المخاطب٢، ومهارة الفهم تمكن المتعلم من الوقوف بوضوح على ما يريد أن يتعلمه مما يساعده على ترجمة ما يتعلمه إلى مواقف سلوكية، وعملية في حياته.

٢- زين محمد شحاتة: المرشد في تعليم التربية الإسلامية، ط١٤١٣، مكتبة كنوز المعرفة، جدة، ص٦٥.

2 - علي بن محمد بن علي الجرجاني: التعريفات، تحقيق/إبراهيم الأبياري، ط١٤١٣هـ، دار الكتاب العربي، بيروت، ص٢١٧

وعلى هذا الأساس يمكن القول: أن لتمكن المتعلم من الفهم الدقيق له أثر كبير في إفادته من العلم الذي يتعلمه، وصار من الأمور المجمع عليها عند المربين الأوائل، إن حد العلم التبيين، وإدراك العلوم على ما هو به، فمن بان له الشيء فقد علمه[1]، وكان الفهم عند العلماء معياراً للحكم على كثير من القضايا.[2]

إن الفهم من المهارات التي لا يمكن للمتعلم أن يتطور تفكيره بدونها، وبدون توظيفها، والاهتمام بها، ذلك أن مهارة الفهم يحتاجها المتعلم في جميع العمليات العقلية التي يقوم بها، فهي تساعد المتعلم على أن يكون مستقلاً في تفكيره، كما تجنبه الوقوع في التقليد الأعمى، كما تساعده على تنمية كافة المهارات الأخرى التي يحتاجها، مثل: مهارة الإدراك التي ترتبط بأنواع المعرفة، وبمستويات الإدراك ليه، مثل: الحفظ، والترداد، والتطبيق، والتحليل، والترتيب، والتقويم، أو الحكم.

1 - يوسف ابن عبد البر: جامع بيان العلم وفضله وما ينبغي في روايته وحمله، ط١٤٠٢هـ، دار الكتب الإسلامية، القاهرة، ص٤٤٩.

2 - محمود السيد سلطان: مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، ط١٤٠٣هـ، دار الشروق، جدة، ص١١٤.

المبحث الثالث

مفهوم القيم الإيمانية:

أولاً: مفهوم القيمة.

تبرز أهمية دراسة القيم لما لها من دور أساسي في بناء المجتمع" فهي الضابط والمعيار والأساس للسلوك الفردي والاجتماعي، والمجتمع في عمومه ا يتكون دون وجود هذا البناء المعياري". ١

فهي الأساس في بناء أي نظام تربوي صحيح، وتعدد المعاني اللغوية والاصطلاحية للقيم حسب الأتي:

أولاً: معنى القيم عند أهل اللغة وفي الاصطلاح:

أ- تعريف القيم في اللغة:

تعددت المعاني اللغوية للقيم، فقد جاء في المصباح المنير"(قام) المتاع بكذا أي تعدلت قيمته به، و (القيمة) الثمن الذي (يقوم مقامه) والجمع (القيم)". ٢

وفي مختار الصحاح و" القيمة واحدة القيم وقوّم السلعة تقويما وأهل مكة يقولون استقام السلعة، وهما بمعنى واحد والاستقامة الاعتدال يقال استقام له الأمر وقوله تعالى: ﴿ ﴾٣، أي في التوجه إليه دون الآلهة وقوم الشيء تقويماً فهو قويم أي مستقيم". ٤

---

1 - علي خليل أبو العينين: القيم الإسلامية والتربية ط ١٩٨٨، مكتبة الحلبي، المدينة المنورة.

2 - أحمد الفيومي: المصباح المنير، ط ١٩٠٠، دار الحديث، القاهرة.

3 - سورة: فصلت، آية [٦]

4 - محمد الرازي: مختار الصحاح، ط د. ت، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان.

وجاء في القاموس المحيط و" القيمة بالسكر: واحدة القيم، وماله قيمة: إذا لم يدم على شيء، وقومت السلعة واستقمته: ثمنته، واستقام: اعتدل، وقومته: عدلته، فهو قويم ومستقيم". ١

ومن خلال التعاريف السابقة نجد أن معنى القيمة في اللغة يشمل الاستقامة والدوام والاعتدال وتحقيق العدل والثبات وتقويم المتاع.

ب- تعريف القيم في الاصطلاح:

للقيم أهمية في بناء الإنسان بصفة عامة والطلاب بصفة خاصة، فقد تناولها كثير من العلماء والباحثين بالبحث والتعريف، ونذكر منهم.

- عرفها بعضهم بأنها" مفهوم يدل على مجموعة من المعايير والأحكام تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية بحيث تمكنه من اختيار أهدافه وتوجيهات لحياته يراها جديرة بتوظيف إمكاناته وهي تتجسد من خلال الاهتمامات والاتجاهات بطريقة مباشرة وغير مباشرة". ٢
- ويعرفها الجلاد بأنها" مجموعة من المعتقدات والتصورات المعرفية، والوجدانية والسلوكية الراسخة يختارها، والوجدانية والسلوكية الراسخة يختارها الإنسان بحرية بعد تفكر وتأمل ويعتقد بها اعتقاداً جازماً تشكل لديه منظور من المعايير يحكم بها على الأشياء بالحسن أو القبح، وبالقبول أو الرد ويصدر عنها سلوك منتظم يتميز بالثبات والتكرار والاعتزاز"٣

---

1 - محمد الفيروز أبادي: القاموس المحيط، ط ١٩٧٧، ج١، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

2 - أبو العينين: القيم الإسلامية والتربية، مرجع سابق.

3 - ماجد الجلاد: تعلم القيم وتعليمها، ط ٢٠٠٧، دار المسيرة للطبع والتوزيع والنشر، عمان.

- ويعرفها طهطاوي بأنها"مجموعة من والمبادي والقواعد والمثل والعمليات التي يؤمن بها الناس ويتفقون عليها فيما بينهم ويتخذون منها ميزاناً يزنون به أعمالهم ويحكمون على تصرفاتهم المادية والمعنوية". ١

- ويعرفها طباسي بأنها" مجموعة من الأنظمة الضابطة لتصرفات الأفراد والمثل العليا التي يؤمن بها الناس ويتفقون عليها فيما بينهم ويتخذون منها ميزاناً يزنون به أعمالهم ويحكمون على تصرفاتهم المادية والمعنوية". ٢

- ويعرفها الزيود بأنها" مجموعة من المعتقدات والمبادئ الكامنة لدى الفرد والتي تعمل على توجيه سلوكه وضبطه، وتنظيم علاقاته في المجتمع في جميع نواحي الحياة". ٣

ومن خلال تأمل التعريفات السابقة نلاحظ أنها تتفق على أن القيم:

١) لها مصدر متفق عليه بين أفراد المجتمع.

٢) لها تأثير كبير على سلوك الأفراد.

٣) أن الفرد يختارها بحرية دون إكراه.

٤) أنها مكتسبة يكتسبها الفرد خلال حياته. ٤

---

1 - سيد أحمد طهطاوي: القيم التربوية في القصص القرآني، ط١٩٩٦، دار المسيرة، عمّان.

2 - طلال طباسي: إثراء كتب المطالعة والنصوص للصف التاسع الأساسي بفلسطين بالقيم الدينية الواردة في سورة يوسف عليه السلام، رسالة ماجستير، ط ٢٠٠٦، كلية التربية الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

3 - ماجد الزيود: الشباب والقيم في عالم متغير، ط٢٠٠٦، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان.

4 - أحمد موسى أحمد برهوم: دور العلم في تعزيز القيم الإيمانية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديريتي خانيونس وغرب غزة من وجهة نظر الطلبة، رسالة ماجستير، ط٢٠٠٩، كلية التربية الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

ثانياً: مفهوم القيم الإيمانية.

يعرفها الشرقاوي بأنها: " تلك المبادئ والأحكام والأصول الثابتة التي تحكم عقيدة المسلم، وتمثل الدستور الذي يحكم علاقته بربه، ويعتبر الالتزام بها من دليل الإيمان بالله سبحانه وتعالى وبملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر وبالقضاء خيره وشره، وهذه القيم من الثوابت التي لا تتغير مع تغير الزمان والمكان ومن يحيد عنها فهو كافر أو فاسق أو ظالم، ويجب أن يربي الباحث النشء عليها وتظل معه حتى الموت". [١]

ويعرف الباحث القيم الإيمانية بأنها مجموعة القيم المتعلقة بالأمور العقائدية (الغيبية) والمذكورة في كتاب الله تعالى أو في السنة النبوية المطهرة والمذكورة في كتاب الله تعالى أو في السنة النبوية المطهرة والواجب على المؤمن الاعتقاد الجازم بها، وأنها تودي دوراً مهماً في توجيه سلوك أفراد المجتمع.

1 - محمد الشرقاوي: الشباب والقيم في عالم مغير، ط د.ت، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان.

المبحث الرابع

مفهوم الأمن الفكري:

أولاً: معنى الأمن عند أهل اللغة وفي الاصطلاح:

أ – في اللغة: تركز الحديث المبسط في المبحث الأول حول المفهوم بشكل عام، من حيث دلالته، وشموله، واتساعه المتميز عن التعريف، وعن المصطلح، وذلك لحاجة كل مكونات ومفاصل هذه الدراسة إلى هذا التميز والاختلاف، وفي هذا السياق يكون التركيز على مفهوم الأمن عند أهل اللغة، لأن هذا المفهوم واسع يشمل أكثر من مجال أو ميدان، أحاول إيجاز هذا الشمول لمفهوم الأمن لغة على النحو التالي:

١- الأمن ضد الخوف، والأمانة ضد الخيانة١.

٢- قلة الاختلاف في الآراء والأفكار والأهواء، وقلة الظلم، وفي الحديث((النجوم أمنة للسماء فإذا ذهبت النجوم آتى السماء ما توعدون وأنا أمنة لأصحابي، فإذا ذهبتُ أتى أصحابي ما يوعدون)) ٢.

٣- الأمن: الحفظ، وهذا ما أشار إليه قوله تعالى ﴿ وَإِذْ جَعَلْنَا ٱلْبَيْتَ مَثَابَةً لِّلنَّاسِ وَأَمْنًا ﴾٣، أي: حفظاً.

٤- الأمن: الثقة، والتصديق، وحسن الدين والخلق١، ويقال: رجل أمنة يأمن كل أحد، وقيل: يأمنه الناس ولا يخافون غائلته، والأمنة: الذي يصدّق بكل ما

1- ابن منظور: لسان العرب، مرجع سابق، ج١٣ ص٢١.

2- جزء من حديث طويل، أورده جلال الدين السيوطي: الجامع الصغير، ج٢ ص١٨٩، ورمز له بالصحة.

3- سورة: البقرة، آية [١٢٥].

سمع، ولا يكذّب بشيءٍ، ويطمئن إلى كل واحد، ويثق بكل أحد[2]، وفي الحديث ما يشير إلى هذا الاستعمال((والمؤذن مؤتمن))[3]، ومؤتمن القوم: الذي يثقون إليه، ويتخذونه أميناً حافظاً.

٥- الأمِنُ: المستجيرُ ليأمن على نفسه[4].

٦- الأمن: كتم السر وعدم إشاعته بين الناس، وفي الحديث((المجالس بالأمانة))[5]، أي: أن ما يسمعه الشخص في مجلس من المجالس أمانة عنده، فلا يفرط فيها.

٧- الأمن: عدم توقع مكروه في الزمان الأتي[6]، فيقال: جعلَ الزرعَ أمانة لسلامته من الآفات التي تقع في التجارة من التزيد في القول، والحلف وغير ذلك[7].

٨- الأمن: هو الدين والخلق، فيقال: ما أحَسَنَ أمنتَك، وإِمَنتك، أي: دينك وخلقك[8].

1- الطاهر أحمد الزاوي: ترتيب القاموس المحيط، ١٣٩٩هـ، دار الكتب العلمية، بيروت، ج١ ص١٨١- ١٨٢.

2- ابن منظور: لسان العرب، ج١٣ ص٢١، والجوهري: الصحاح، ج٥ ص١٠٧١.

3- علي بن أبي بكر الهيثمي: مجمع الزوائد، ومنبع الفوائد، ط١٤٠٧هـ، دار الريان، بيروت، ج٢ص٢، وقال: رواه أحمد، والطبري في الكبير، ورجاله موثقون.

4- ابن منظور: لسان العرب، مرجع سابق، ج١٣ ص٢٢.

5- السيوطي: الجامع الصغير، ج٢ ص١٨٥، وقال: رواه الخطيب عن علي، ورمز له بالحسن.

6- علي بن محمد الجرجاني: التعريفات، ت/ إبراهيم الأبياري، ط١٤١٣هـ، دار الكاتب العربي، بيروت، ص٥٥.

7- ابن منظور: لسان العرب، مرجع سابق، ج١٣ ص٢٢.

8- ابن منظور: لسان العرب، مرجع سابق، ج١٣ ص٢٣.

من خلال ما سبق يتضح أن مفهوم الأمن في اللغة العربية وهي لغة القرآن الكريم مطلق شامل، إنه عدم الخوف، سواء أكان مصدره الفرد، أو الجماعة، والثقة في التعامل، والصدَّق في القول والعمل، والتعامل مع الآخرين، وقلة الاختلاف في الآراء والأفكار، والأهواء، وحفظ السر، وهو الدين والخلق، وعدم توقع مكروه على النفس، والمال، والعقل.

ب – تعريف الأمن في الاصطلاح:

عرف الأمن في الاصطلاح بتعريفات مختلفة، ومنها:

١- الأمن زوال الخوف، واطمئنان القلب، والشعور بالسلامة في حياة الفرد والمجتمع بالوطن[1].

٢- الأمن هو: كل ما يتصل بوقاية النظم الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية للدولة من عوامل الانحراف التي تهدد كيانها[2].

٣- الأمن هو: الحالة التي تتوفر حين لا يقع في البلاد إخلال بالنظام والقانون، والثقافة والأفكار.

٤- الأمن هو: شعور المواطنين بالثقة والاطمئنان على أرواحهم، وأعراضهم، وأموالهم، ورسوخ الاعتقاد المكين لدى الأفراد بأن لكل جريمة عقاباً، وأن لكل خارج على القانون لابد وأن يلقى جزاءه[3].

1- الرائد فهد عبد العزيز الدعيج: الأمن والإعلام في الدولة الإسلامية، ط١٤٠٦هـ، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، ص١٠٣ – ١٠٥

2- اللواء الصادق حلاوة: فلسفة الأمن وخطته، مقال في مجلة الأمن العام، العدد٦٦، القاهرة، ص٥٩.

3- اللواء/ محمود علي الركايني: إدارة الشرطة في مصر، ط د.ت، مطابع دار الشعب، القاهرة، ص١٢١.

٥- الأمن هو: كل ما يحفظ للدولة أمنها الخارجي، وأمنها الداخلي، وكل ما يُطَمْئِنُ الناس على حياتهم وأموالهم[1].

٦- هو: الإحساس النفسي بالهدوء والطمأنينة[2].

٧- الأمن هو: التنمية[3].

ومن خلال التعريفات السابقة للأمن يتضح أنها قد تركزت على أن الأمن ذو شقين مهمين، الأول الوقاية والحماية، والثاني: العلاج المناسب لأثر المخالفة والتجاوز.

وما ينبغي ملاحظته أن مفهوم الأمن قد تطور وأصبح أكثر رحابة واتساعاً، ليشمل كافة مجالات الحياة المختلفة.

ويترتب على ذلك: أن المفهوم الشّامل للأمن يعني أن الأمن في المجتمع كل متكامل،

ولا يمكن تجزئته، وأن تحقيق الأمن عملية مرتبطة بعوامل سياسية، واقتصادية، واجتماعية، وثقافية، وأنها تؤدي دوراً مهماً في تحقيق التنمية، والاستقرار للمجتمع، وأنه يتعذر تحقيق الأمن في المجتمع بدون تحقيق الاستقرار في كافة المجالات.

1- اللواء/محمود السباعي: إدارة الشرطة في الدولة الحديثة، ط١٩٦٣م، الشركة العربية للطباعة، القاهرة، ص١١٢.

2- محمد أبو زيد: المعجم في علم الإجرام والاجتماع القانوني والعقاب، ط د.ت، دار الكتاب، بيروت، ص٤٥٩.

3- روبرت ماكنمار: جوهر الأمن، ترجمة/يونس شاهين، ط١٩٧٠م، الهيئة المعرفية العامة للتأليف، القاهرة، ص١٣٥.

ثانياً: معنى الأمن الفكري:

الفكر: إعمال الخاطر في الشيء، والتأمل، والتدبر، والحاجة[1]، وهو: ترتيب أمور معلومة للتأدي إلى مجهول[2]، والتفكر: تصرّف القلب في معاني الأشياء لِدرْك المطلوب[3].

ومما لاشك فيه: أن المفهوم الإسلامي للأمن يأخذ بعد الأمن النفسي، والجسمي، والثقافي، والعقلي، والفكري[4]، أي: المحافظة على المقاصد الخمسة وهي: الدين، والنفس، والعقل، والمال، والعرض[5]، والمقصد الذي تتناوله هذه الدراسة هو العقل الذي تناط به الأحكام الشرعية، وكل التكاليف في الشريعة الإسلامية، لأن أبرز وأهم وظائفه التفكير والتأمل والتدبر، لذا فهو بحاجة إلى حماية من كل الأفكار والمعارف والعلوم المؤثرة عليه سلبياً، بما يحقق له السلامة الفكرية.

ومن هذا المنطلق يمكن إطلاق الأمن الفكري على هذه السلامة الفكرية، وتعريف الأمن الفكري على النحو الآتي:

١- هو توافر مقومات المعرفة الصحيحة، والمقررات العلمية الموثوقة، والوسائل الإيضاحية الهادفة، بواسطة القدوة الصالحة من حملة الفكر الإسلامي، المتصف بالوسطية والاعتدال، ونبذ التطرف بأنواعه المختلفة، والحماية الواقية من الأفكار والثقافات الوافدة المفرزة للعنف والعدوان.

1- ابن منظور: لسان العرب، مرجع سابق، ج٥ ص٦٥.
2- الجرجاني: التعريفات، مرجع سابق، ص٢١٧.
3- الجرجاني: المصدر نفسه، ص٨٨.
4- الرائد / فهد عبد العزيز الدعيج: الأمن والإعلام في الدولة الإسلامية، ص١٠٤.
5- عبد الوهاب خلاف: أصول الفقه، ط د.ت، دار الكتب العلمية، بيروت، ص٢٣٢.

٢- هو توفير السلامة الفكرية، القائمة على أساس الوعي السّليم، والمعلومة الصحيحة، والمنهجية المعتدلة، والمحتوى العلمي الدقيق، بواسطة حملة العلم القدوة المعروفين بالتوسط والاعتدال.

٣- هو: توفير الوسائل والأساليب التي تسهم في تغذية العقل بالعلوم والمعارف السليمة، التي تحمي الفرد من كل المعوقات الفكرية، وتحرر العقل من كل الشوائب الفكرية السالبة، من منظور الدين الإسلامي

٤- هو: إكساب الفرد كل المهارات العقلية الأساسية، وتغذيته بالعلوم والمعارف النافعة، وتدريبه على امتلاك النقد البناء، الذي يميز به بين الأفكار الإيجابية، والأفكار السلبية.

٥- هو: العلوم والمعارف المحصة والمدروسة، من قبل الخبراء المجرّبين، المأخوذة من المصادر والمراجع العلمية المشهورة والموثوقة، بواسطة حملة الفكر المتسمين بالوسطية والاعتدال، ونبذ التطرف والعنف*.

٦- الأمن الفكري هو: أن يعيش المسلمون في بلادهم أمنين على مكونات أصالتهم، وثقافتهم التوعوية ومنظومتهم الفكرية، المنبثقة من الكتاب والسنة[1]، وهذا التعريف يعني: أنه ما تحققت الطمأنينة للمسلمين على ميزات ثقافتهم وفكرهم، واطمأنوا عليها من مفاسد الأفكار الدخيلة، والثقافة الوافدة، فقد تحقق لهم الأمن الفكري، ولاشك أن معرفة الشريعة الإسلامية معرفة دقيقة وسليمة ستحقق كل هذا للمسلمين جميعاً، فهي مصدر سعادة، وحماية، وعناية بشكل يقيني.

---

*- التعاريف من ١- ٥ محاولة متواضعة من الباحث.

1- عبد الرحمن بن عبد العزيز السديس: الشريعة الإسلامية ودورها في تعزيز الأمن الفكري، ص١٦.

٧- الأمن الفكري هو: توفر الحرّية الديمقراطية كشرط أساسي لإطلاق الفكر المبدع، والبناء من خلال توفير حد أدنى من حرية التعبير، فهذا التعريف يعني: أن الأمن الفكري مع أهميته للفرد والمجتمع؛ إلا أنه مرهون بمجالاته التي ينبغي أن تمارس، ويتمكن المفكر من إبراز الصواب الذي توصل إليه بالأدلة والحجج والبراهين، دون أن يسبب له هذا الإبراز أي عوائق، أو ضغوط، أو أي ممارسات تعسفية، ولكن شريطة أن تكون ممارسة هذا المفكر أو ذاك لحرية التعبير، ملتزمة بضوابط حرية الرأي والتعبير في ضوء السنة النبوية الشريفة.

٨- الأمن الفكري هو: تكريس الحوار بين كل الثقافات والحضارات، والأديان، وتكريس التفاهم والتسامح بين كافة الدول والشعوب[1]، وهذا التعريف يؤكد أهمية الأمن الفكري، ولكن إذا توافرت له الوسائل الفعالة المؤثرة في تحقيقه وبروزه، مثل: توفر الحوار الهادف، والنقاش البناء القائم على الحجة والبرهان، دون تجاوز الضوابط، والتصادم مع مقاصد الشريعة الإسلامية.

٩- الأمن الفكري هو: الحماية لأهم المكتسبات، وأعظم الضروريات: دين الأمة وعقيدتها، وحماية الأمة من هذا الجانب: ضرورة كبرى، وهو حماية لوجودها، وما به تتغير الأمة عن غيرها[2].

وهذا التعريف يعني: حماية مقاصد الشريعة الإسلامية كلها، التي تمنع كل المفاسد الفكرية، والعقدية، وكل الشوائب والملوثات المختلفة، من المساس بهذه

1- محمد الحبيب حرير: واقع الأمن الفكري، ط١٤٢٦هـ، مركز الدراسات والبحوث العربية للعلوم الأمنية، جامعة نايف، الرياض، ص٨٣.

2- عبد الرحمن بن معلا اللويحق: الأمن الفكري، ماهيته وضوابطه، ص٦٠.

المقاصد، لا من قريب ولا من بعيد، حماية تجعلها سليمة صافية، وآمنة من حيث التطبيق والممارسة، لا يشك فيها المرء دائماً.

من خلال التعاريف السابقة يتجلى أمام المطّلع: أن الأمن الفكري لازم ومهم، يتعيّن على المعلمين، والعلماء والدعاة والخطباء، وكل حملة الفكر الإسلامي المتسمين بالتوسط والاعتدال، وأولياء أمر الأمة الإسلامية القيام به، كل فيما يعنيه، وذلك من خلال توفير كل مقومات الأمن الفكري، ذات الصلة بالمادة العلمية نفسها، وبمن يقوم بإيصالها إلى المتعلمين، وعامة المستفيدين من أبناء المجتمع.

المبحث الخامس

تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الابتدائية من خلال:

أولاً: البناء العقدي:

لاشك أن تأسيس العقيدة السليمة منذ الصغر أمر بالغ الأهمية في منهج التربية الإسلامية [١]؛ لما له من أثر فعّال في استقامة فكر الطالب، وسلامة سلوكه.

فالله سبحانه وتعالى قد تفضل على بني آدم بأمرين، هما أصل السعادة، وأساس الاستقامة في الفكر والسلوك معاً.

أحدهما: أن كل مولود يُولد على الفطرة، كما في جاء في الصحيحين عن البنيﷺ أنه قال: (كل مولود يُلد على الفطرة، فأبواه يهودانه، أو ينصراه، أو يمجسانه، كما تنتج البهيمة بهيمة جمعاء، هل تحسون فيها من جدعاء)[٢] ثم يقول أبو هريرةرضي الله عنه: اقرأوا إن شئتم: ﴿ فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا ۚ لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ ٱللَّهِ ۚ ﴾[٣].

الثاني: أن الله تعالى قد هدى الناس هداية عامة، بما جعل فيهم بالفطرة، من المعرفة، وأسباب العلم، وبما أنزل إليهم من الكتب، وأرسل إليهم من الرسل [٤]، قال تعالى: قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ﴾ [٥].

---

1 - محمد قطب: منهج التربية الإسلامية، ط(د.ت)، دار الشروق، القاهرة، ج٢، ص١٦٤

2 - عبدالرحمن بن أبي بكر السيوطي: الجامع الصغير في أحاديث البشير النذير، ط١٣٧٧هـ، دار الكتب العلمية، بيروت، ج٢، ص٩٤

3 - سورة: الروم، آية[٣٠]

4 - أحمد بن عبدالحليم ابن تيمية: مجموع الفتوى، جمع/ العاصمي، ط١٣٨٣هـ، (د.ن)، ص٢٨٣-٢٩٤

5 - سورة: العلق، آية[١]

ولذلك اهتم الإسلام بتربية الأطفال على عقيدة التوحيد منذ الصغر، ومن هنا جاء استحباب التأذين في الأذن اليمنى، والإقامة في الأذن اليسرى؛ ليسمع كلمات التكبير والتوحيد، وإعلان العبادة لله تعالى، وهو في أول عهده بالحياة، وجعل هذا البناء في هذه المرحلة على عاتق الأسرة؛ ليأتي دور المعلم المربي مكملاً لما بدأته الأسرة المسلمة الواعية، وقد ورد في هذا الباب أحاديث كثيرة منها: الحديث الذي رواه أبي رافع ﷺ أن النبيﷺ: (أذن في أذن الحسن والحسين حين ولدا، وأمر به)١.

وسر التأذين- والله أعلم- أن يكون أول ما يقرع سمع الإنسان كلماته المتضمنة لكبرياء الرب وعظمته سبحانه وتعالى، والشهادة هي التي أول ما يدخل بها في الإسلام، فكان ذلك كالتلقين له، شعار الإسلام عند دخوله الدنيا، كما يُلقن كلمة التوحيد عند خروجه منها، وغير مستنكر وصول أثر التأذين إلى قلبه وتأثيره به، وإن لم يشعر، مع ما في ذلك من فائدة أخرى، وهي هروب الشيطان من كلمات الأذان، وهو كان يرصده حتى يولد، فيقارنه للمحنة التي قدرها الله وشاءها، فيسمع شيطانه ما يضعفه ويغيظه أول أوقات تلعقه به. ٢

ولذلك ينبغي للمسلم أن يطبق هدى النبي ﷺ، ويؤذن في أذن طفله أو طفلته إحياء للسنة النبوية، وغرساً لكلمات التوحيد منذ الولادة، جاء في الحديث يقولﷺ: (افتحوا على صبيانكم أول كلمة بلا إله إلا الله، ولقنوهم عند الموت، لا إله إلا الله) ٣.

---

1 - علاء الدين علي المتقي الهندي: كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال، ط (د.ت)، دار الفكر، القاهرة، ج٦، ص٤٣٣

2 - محمد بن أبي بكر، ابن القيم: تحفة المودود بأحكام المولود، تحقيق/ عبدالقادر الأرناؤوط، ، ط١٤٠٧هـ، مكتبة دار البيان، دمشق، ص٢٢- ٢٣

3 - علاء الدين علي المتقي الهندي: كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال، مرجع سابق، ج٦، ص٤٣٥،

ويضاف إلى ذلك، ضرورة تلقين الطالب العقيدة الصحيحة، منذ السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية "والعقائد يتمثلها الطالب من البيئة على وجه الخصوص، ومن الشخص المفضل ذي النفوذ كالأب، ويرتضيها حقيقة مسلماً بصحتها، لا يناقشها؛ لأنه لا يشك في صحتها "[1]، فيجب علينا ألا نهمل تعليم الطفل العقيدة الصحيحة بالحكمة والموعظة الحسنة؛ لأن العقيدة غذاء للروح، كضرورة الطعام للأجسام.

والقلب وعاء تنساب إليه العقائد من غير شعور صاحبه، فإذا ُترك الطفل وشأنه، كان عرضه لاعتناق العقائد الباطلة، والأوهام الضارة.

وهذا يقتضينا أن نحتار من العقائد الصحيحة ويكون له منها عند بلوغه ذخر يحول بينه وبين جموح الفكر والتردي في مهاوي الضلال" [2].

أما متى يبدأ المعلم بتوجه الطالب؟ فذلك إذا أحس الطالب بالقبيح وتجنبه، وخاف أن يظهر منه أو فيه، فيستدل بخلق الحياء هذا على عقله، وتصبح هذه النفس مستعدة للتأديب، صالحة للعناية، يحب ألا تهمل ولا تترك" [3].

ولقد تعهد رسول اللّهﷺ أصحابه رضوان اللّه عليهم، حتى الأطفال منهم، فغرس في نفوسهم أسس العقيدة فهذا عبداللّه بن عباس رضي اللّه عنهما يعلمه

وانظر، أحمد بن حسين البيهقي: شعب الإيمان ط ١٤٢٣هـ مكتبة الرشد، الرياض، ج٦، ص٣٩٧

1 - عبدالمنعم عبدالعزيز المليجي: تطور الشعور الديني عند الطفل والمراهق، ط١٩٥٥م، دار المعارف، القاهرة، ص١٠٠

2 - محمد أمين المصري: لمحات في وسائل التربية الإسلامية، وغاياتها، ط١٩٧٨م، دار الفكر، القاهرة، ص١٤٠

3 - علي بن أحمد ابن مسكويه: تهذيب الأخلاق، وتطهير الأعراق، ط١٤٠٥هـ، دار الكتب العلمية، بيروت، ص٢٤٨

رسول اللهﷺ بقوله: (يا غلام إني أعلمك كلمات، أحفظ الله يحفظك، أحفظ الله تجده تجاهك، وإذا سألت فلتسأل الله، وإذا استعنت فاستعن بالله، واعلم أن الأمة لو اجتمعوا على أن ينفعك لم ينفعوك إلا بشيء قد كتبه الله لك، ولو اجتمعوا على أن يضروك، لم يضروك إلا بشيء قد كتبه الله عليك، رفعت الأقلام، وجفت الصحف) ١.

هذه توجيهات كريمة إلى ابن عباس رضي الله عنهما، وهي تحصين عقدي، وإيمان إيجابي بقضية القضاء والقدر، فلن يرهب المؤمن الناس جميعاً؛ لأنهم لن يضروه إلا بما كتبه الله عليه.

" وقد يخطئ المربون في تعرف اهتمامات الطلاب الدينية في هذه المرحلة، أو تلك فيقدمون له تفسيرات دينية غير ملائمة، وحينئذ إما أن ينبذها، كما ينبذ أية فكرة لا تتسق مع تكوينه النفسي المتكامل، وإما أن يتقبلها على مضض مجاملة للأهل، وضماناً لاستمرار عطفهم، ولكنه تقبل مؤقت يخفي معارضة مكبوتة " ٢.

فالإجابة السليمة الواعية على تساؤلات الطلاب الدينية بما يتناسب مع سنهم، ومستوى إدراكهم، وفهمهم أمر ضروري مع اعتدال في التربية الدينية لهم، وعدم تحميلهم ما لا طاقة لهم به، وكذا الاقتداء بأخلاق سيد الخلق ﷺ في سلوكه وتعامله مع الطلاب، " ولا ينسى المربي أن التوجيه والتعليق ينبغي أن يكون مناسباً للحدث ذاته حتى لا يشعر الطالب بالمبالغة التي تفقد التوجيه وزنه في حسه. " ٣

وفي كل تصرف من تصرفات المربي، وكل كلمة من كلمات يراقب ربه، ويحاسب نفسه لئلا تفوته الحكمة والموعظة الحسنة، وحتى لا توقع أخطاء التربية

---

1 - أحمد بن حنبل: المسند، ط١٣٩٨هـ، المكتب الإسلامي، دمشق، ج١، ص٢٩٣

2 - عبدالمنعم المليجي: تطور الشعور الديني، مرجع سابق، ص١٧٥

3 - محمد قطب: منهج التربية الإسلامية، مرجع سابق، ج٢، ص١٥٣

أبناءنا في متاهات المبادئ، يتخبطون بين اللهو والتفاهة أو الشطط والغلو، وما ذلك إلا للبعد عن التربية الحكيمة المتوازنة التي تسير على هدي تعاليم الإسلام الحنيف.

ثانياً: حماية فطرة الطالب من الشوائب:

ورد ذكر الفطرة في القرآن الكريم، والسنة المطهرة، ففي القرآن الكريم، قوله عزوجل: ﴿ فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا ۚ لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ ٱللَّهِ ۚ ﴾ ١.

أما ذكرها في السنة، فقوله عليه الصلاة والسلام: (كل مولود يُلد على الفطرة، فأبواه يهودانه، أو ينصرانه، أو يمجسانه، كمثل البهيمة تنتج البهيمة، هل ترى فيها من جدعاء) ٢، وقد اختلف العلماء رحمه الله تعالى في تفسير معنى الفطرة على أقوال، فمنهم من رأى أنها الإسلام مثل: مجاهد، وعكرمة، والحسن البصري، وإبراهيم النخعي، وغيرهم ، رحمهم الله أجمعين. ٣

ومنهم من رأى أنها الإقرار بمعرفة الله عزوجل، قاله الإمام أحمد بن حنبل، وابن تيميه، وابن كثير،

---

1 - سورة: الروم، آية[٣٠]

2 - البخاري: الصحيح، مرجع سابق، كتاب الجنائز، باب ما قيل في أولاد المشركين، ج٢، ص١٢٥
معنى الجدعاء: هي مقطوعة الأذن، انظر: ابن حجر، فتح الباري، بشرح صحيح البخاري، ط١٣٧٩هـ، ، دار المعرفة، بيروت، كتاب الجنائز،
باب ما قيل في أولاد المشركين، ج٦، ص٣٠٦

3 - انظر، أحمد بن عبدالحليم ابن تيمية: درء تعارض العقل والنقل، تحقيق/ محمد رشاد سالم، ط (د.ت) دار البيان، دمشق، ج٨، ص٣٦٧- ٣٦٨،
وانظر، محمود البغدادي الألوسي: روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، ط (د.ت) دار إحياء التراث العربي، بيروت، ج٢١، ص٤٠

وابن حجر العسقلاني، وغيرهم، رحمهم اللّه أجمعين. ١

وقد ذهب ابن حزم، والزجاج، غيرهما إلى القول بأنها الإيمان ٢، وأقوال العلماء في الفطرة كثيرة ولكن مدار مذهبهم، وتفسيراتهم يتضمن صلاحها، وأنها خيرة، فقد اجمع العلماء على هذا. ٣

وعلى هذا المفهوم يتيقن المعلم المربي أن الإيمان باللّه تعالى، والإقرار بربوبيته، والعلم بوجوده يعتبر قضية مسلمة في نفوس الطلاب، وعقولهم، فلا تحتاج إلى دليل لإثباتها، كما قال ابن الجوزي رحمه اللّه: "وضع في النفس أن المصنوع لابد له من صانع" ٤، أي: أن هذه المسألة مما اطمأنت إليه النفس، واستقر فيها.

ولا تقتصر الفطرة على الإقرار، والإيمان باللّه تعالى، فحسب، بل تميل بطبعها إلى الخير وتحبه، وتصدق بالحق وتحبه، وتبغض الشر والباطل، وتكذب به

---

1 - انظر، ابن تيمية: درء تعارض العقل والنقل، مرجع سابق، ج٨، ص٣٥٩- ٣٦٠و ٣٨٣، وإسماعيل ابن كثير: تفسير القرآن العظيم، ط١٤٢٠هـ،

تحقيق/ سامي بن محمد سلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، المدينة المنورة، ج ٣، ص٤٤٢، وابن حجر: فتح الباري، مرجع سابق، كتاب الجنائز،

باب ما قيل في أولاد المشركين، ج٦، ص٣٠٦

2 - انظر، علي بن أحمد ابن حزم: الفِصل في الملل والأهواء والنحل، تحقيق/ محمد إبراهيم، ط١٤٠٢هـ، شركة مكتبات عكاظ، ، جدة، ج٤، ص١٣٤

وانظر، عبداللّه بن أحمد النسفي: مدارك التنزيل وحقائق التأويل، ط (د.ت)، دار الفكر، دمشق، ج٣، ص٢٧٢

3 - محمد بن عمر الخبازي: المغني في أصول الفقه، تحقيق/ مطهر بقا، مركز البحث العلمي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ص٣٦

4 - عبدالرحمن بن الجوزي: صيد الخاطر، تعليق/ علي الطنطاوي، ط١٣٩٨هـ، دار الفكر، دمشق، ص٢٢٤

وترفضه١، فإذا كان الأمر على هذا النحو، فإنه من السهل توجيه الطلاب وتركيز وتأصيل ذلك المفهوم الحسن في نفوسهم، فيتأكد عنده بأن الله تعالى هو الذي خلقنا، ورزقنا وهب لنا هذا الخير والوجود، وغير ذلك من فضائل الرب عزوجل، ولاشك أن الطفل في كل هذا يكون قابلاً مذعناً مستجيباً – بدافع فطرته- إلى هذه المعاني الحسنة، وما على المعلم إلا أن يعمل جاهداً على تنميتها وتركيزها في نفسه.

ويستغل المعلم المربي الفرص المناسبة، كما فعل رسول اللهﷺ مع ابن عباس رضي الله عنهما عندما كان رديفه على الدابة، علمه معاني من الأخلاق مع الله تعالى، ومراقبته، وحسن التوكل عليه ٢.

وربما اندفع الطالب في بعض الأوقات بطرح الأسئلة على معلمه، فيسأل عن خالق الكون، وموجده سبحانه وتعالى، وعن طبيعة الأشياء، ولماذا وجدت على هذا النسق، وعلى هذه الهيبة، ولا يكون لدى المعلم من جواب سوى: (الله)أي أن الله عزوجل هو الذي أعطى هذه المخلوقات تلك الصفات والهيئات.

وهذه الأوقات التي يكون فيها الطالب متطلعاً لأجوبة معلمه تُعد أفضل الأوقات، وأحسنها لتوجيهه وتركيز معاني الفطرة في نفسه، ولا ينبغي إهمال أسئلة الطالب خاصة المتعلقة منها بالعقيدة ظناً بأنه صغير لا يعقل، أو لا يدرك هذه المعاني العليا المجردة، فإن الفطرة تتيقظ لربها وخالقها في مرحلة مبكرة جداً من عمره. ٣

1 - انظر، ابن تيمية: مجموع الفتاوى، مرجع سابق، ج٤، ص٣٢

2 - انظر، ابن تيمية: مجموع الفتاوى، مرجع سابق، ج٤، ص٣٢

3 - محمد قطب: منهج التربية الإسلامية، مرجع سابق، ج٢، ص١٦١

ولا يلتفت المعلم إلى آراء بعض رجال التربية أمثال"روسو" الذي ينقل عنه النهي عن تعليم الطفل شيئاً عن الله حتى يبلغ الثامنة عشرة، وذلك زعماً منه أن الطفل لا يدرك هذه المعاني، وخشية أن تصبح هذه القضايا والمفاهيم لا يعقلها، ولا يفهمها ١، وهذا رأي مردود لما تقدمت الإشارة إليه من استقرار الفطرة في نفس الطفل وتيقظها المبكرة، وأن السنوات الأولى من عمر الطالب تتحدد وتتكون فيها نواة شخصيته، فلديه قدرة فائقة على التعلم.

وقد أشار الإمام الغزالي رحمه الله إلى إمكانية التوجيه في مرحلة الطفولة، إذ أن الطفل قابل للنقش ومائل إلى كل ما يؤخذ به من خير أو شر. ٢

ويمكن للمعلم المربي أن يستفيد من طريقة الشيخ محمد بن عبدالوهاب رحمه الله في جانب تركيز التوحيد في ذهن الطالب، حيث ألف كتاباً سماه: " تعليم الصبيان التوحيد"بأسلوب فريد، معتمداً على طريقة السؤال والجواب، فيضع السؤال، ويتبعه بالجواب، وجميع الأسئلة تدور حول توحيد الله عزوجل، فلو استغل المعلم هذا المنهج مستعيناً بهذا الكتاب، سهل عليه تعليم أولاده التوحيد، فعلى سبيل المثال كتاب (الإيمان) لابن تيمية، وكتاب (فتح المجيد، شرح كتاب التوحيد) لعبد الرحمن بن حسن آل الشيخ، وكتاب(شرح أصول اعتقاد أهل السنة والجماعة) للالكائي، وكتاب (تيسير العزيز الحميد، في شرح كتب التوحيد) لسليمان بن عبدالله بن محمد بن عبدالوهاب، رحمهم الله تعالى أجمعين، وكتب (العقيدة في الله) لعمر الأشقر، حفظه الله، وغيرها من كتب العقيدة النافعة.

فيبين من خلال هذه المراجع، الأدلة على عظمة الخالق سبحانه وتعالى، موضحاً كماله وجلاله واستحقاقه للعبودية والخضوع، وتمام الحب والذال، مبيناً

1 - عبدالله عبد الدائم: التربية عبر التاريخ، ط١٩٨٤م، دار العلم للملايين، ص٣٩٢

2 - انظر، محمد بن محمد الغزالي: إحياء علوم الدين، ط١٣٧٣هـ، دار المعرفة، بيروت، ج٣، ص٦٩

الغرض من خلق الإنسان وإيجاده، ومفهوم العبادة الشاملة، وأنواع التوحيد، وغير ذلك من القضايا العقائدية الهامة، مراعياً في كل هذا قدرات الطالب العقلية وحدود فهمه حسب سنه، مستعملاً الأسلوب السهل الميسر، والصياغة الواضحة المفهومة، والإثارة والجذب متجنباً الجدل العقائدي وأساليب الفلاسفة، وأهل الكلام، وطريقهم العقيمة في إثبات الصانع سبحانه وتعالى، ويحذر كل الحذر من التعرض للفرق الضالة المنتسبة للإسلام، أو غيرها إلا عند الضرورة، فإنه لا حاجة لمعرفتها قبل معرفة الحق المبين، والمفاهيم الصحيحة، فقد يتعلم الولد الشبهة دون أن يعرف الرد عليها، وقد نص شيخ الإسلام ابن تيمية- رحمه الله- على أنه لا ينبغي تعليم عامة الناس إلا ما ينفعهم مباشرة في أمور دينهم، دون التعمق في القضايا الدقيقة التي تخص العلماء والمتخصصين ١، فإذا كان هذا مع العامة من المسلمين، فكيف بالولد الصغير قليل الفهم والإدراك؟ فلاشك أن تعليمه هذه الأمور يعيق تفكيره، ويشتت ذهنه، يقسي قلبه، بل ينهج الأب أسلوب التربية الإسلامية الصحيح في البدء بالعقيدة الصحيحة، وإظهار معانيها ومتطلباتها، فإذا عرفها، وفهمها- حسب قدرته- أنكر غيرها من العقائد الفاسدة، وما خالفها من المفاهيم والتصورات، فلابد أن يبدأ مع الولد بالقضايا الهامة، والكلية التي تكون أنفع له، وأفضل، يقول الشيخ عبدالرحمن السعدي، رحمه الله: "ومن الحكمة، الدعوة بالعلم، لا بالجهل، والبدأة بالأهم فالأهم، وبالأقرب إلى الأذهان والفهم، وبما يكون قبوله أتم، وبالرفق واللين." ٢

فإذا تحققت هذه الحماية لفطرة الطالب في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، سيكون لها بإذن الله الأثر البارز في استقامة فكره، وحسن سلوكه.

1 - انظر، ابن تيمية: مجموع الفتاوى، مرجع سابق، ج٣، ص٣٢٧- ٣٢٩

2 - عبدالرحمن بن ناصر السعدي: تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، (د.ن)، ج٣، ص٩٢

المبحث السادس: أبرز جوانب بناء القيم الإيمانية:

ينبغي للمعلم أن يؤدي رسالته كاملة نحو طلابه، بشكل عام، وفي مجال القيم الإيمانية في نفوسهم بشكل خاص، وهي كثيرة، ولعل أهمها القيم التالية:

أ) الإيمان بالله جل وعلا:

إن أهم واجبات المعلم المربي، حماية الفطرة من الانحراف، وصيانة العقيدة من الشرك؛ لذا نهى رسول اللهﷺ عن تعليق التمائم، تعويداً للصغير الاعتماد على الله تعالى وحده، يقول الرسول ﷺ: (من علق تميمة، فلا أتم الله له) ١.

وإذا عرفنا أن موضع التميمة، والاعتقاد فيها شرك، جنبنا أطفالنا هذا الشرك، فعن عقبة بن عامر رضي الله عنه قال: "وضع التميمة من الإنسان، والطفل، شرك" ٢.

وبعد ذلك يوجه المربي جهده نحو غرس عقيدة الإيمان بالله تعالى، في نفس الطالب، فهذه أم سليم الرميصاء، أم أنس بن مالك خادم الرسولﷺ، رضي الله عنهم أجمعين، أسلمت وكان أنس صغيراً، لم يفطم بعد، فجعلت تلقن أنساً قل: لا إله ألا الله، قل: أشهد أن محمداً رسول الله، ففعل، فيقول لها أبوها: لا تفسدي علي ابني، فتقول: إني لا أفسده" ٣.

كان أبوه ما يزال مشركاً، يعتبر أن التلفظ بعقيدة التوحيد، والنطق بالشهادتين، إفساداً لطفله، تماماً، كما يرى كثيراً من الملاحدة أصحاب المذاهب الهدامة، والطواغيت في الأرض في هذا العصر، يرون أن غرس الإيمان وعقيدة التوحيد، إفساد للناشئة، وإبعاد لهم عن التقدمية كما يزعمون.

1 - أحمد بن حنبل: المسند، مرجع سابق، ج٤، ص١٥٤

2 - عبدالله بن محمد ابن أبي شيبة: المصنف، ط١٣٨٨هـ، مطبعة الحلبي، القاهرة، ج٧، ص٣٧٣

3 - محمد بن أحمد الذهبي: سير أعلام النبلاء، ط (د.ت) مؤسسة الرسالة، بيروت، ج٢، ص٣٠٥

لابد أن يعرف الطالب أنه مسلم، وأن دينه الإسلام، وهو الدين الذي ارتضاه الله له، ولا يقبل من عباده سواه، والتركيز في التربية على ما وصفها ابن تيمية رحمه الله بقوله: "محبة العامة، وهي محبة الله تعالى لأجل إحسانه إلى عباده، وهذه المحبة على هذا الأصل، لا ينكرها أحد فإن القلوب مجبولة على حب من أحسن إليها." ١

فالله تعالى أعطانا العينين، والطعام اللذيذ، كل ما يحبه هذا الطالب، فلا يملك صغيرنا، إلا أن ينشأ على محبة خالقه جل وعلا.

ويبتعد المربي عن تلقين الطلاب اسم الله من خلال الأحداث الأليمة، وذلك أن للخبرات الأليمة أثرها في تشكيك المؤمن في عقائده، وانحيازه إلى النزعة اللادينية" ٢.

ومن الأحداث الأليمة عند الطالب مثلاً: أن نقرن له ولاة الطفل، بشق بطن أمه مثلاً " فيتصور أن فعل الميلاد أمر بشع، وحيث أن مولد طفل جديد، يثير قلقه، فمن المحتمل أن تكون أولى خبرات الطفل بالله تعالى خبرات أليمة. "٣.

لذا ينبغي أن نذكر اسم الله أمام الطالب الصغير، من خلال مواقف محببة سارة، مثلاً قد يستوعب حركة السبابة عند ذكر كلمة الشهادتين، يتلفظ بها الكبير أمامه (الأم أو الأب أو أحد الإخوة الكبار)، وذلك منذ الشهر الرابع من عمره، فإذا به يرفع أصبعه مقلداً للكبار.

1 - انظر، ابن تيمية: مجموع الفتاوى، مرجع سابق، ج١٠، ص٨٤

2 - انظر، عبدالمنعم المليجي: تطور الشعور الديني عند الطفل والمراهق، مرجع سابق، ص٦١، ص١٧٥

3 - انظر، عبدالمنعم المليجي: تطور الشعور الديني عند الطفل والمراهق، مرجع سابق، ص ٦١، ص ١٧٥

وكم هي حركة لطيفة، ومحببة عند الأهل الذين لا يملكون إزاءها إلا ضم صغيرهم وتشجيعه وهو يشير بأصبعه عند ذكر اللّه تعالى، فيرسخ اسم اللّه عزوجل في نفسه بمحبة عارمة من والديه، ويغرس حب اللّه تعالى في قلبه.

وإذا نما الطالب الصغير، وترعرع، نلفت نظره إلى مظاهر قدرة اللّه تعالى، ونعمه التي لا تعد ولا تحصى إذا نظر في المرآة نقول له معلمين: " اللهم كما حسنت خلقي فحسن خلقي. " ١،

وإن لبس الجديد، حمد اللّه تعالى على نعمه، وكذا إن أكل أو شرب، قال: " الحمد للّه الذي أطعمنا وسقانا وجعلنا مسلمين. " ٢

وهكذا يعرف نعمة اللّه تعالى، ويعتاد شكره، مع لفت النظر إلى مظاهر قدرة اللّه، ونعمه التي لا تحصى كل ذلك بأسلوب رفيق، ولهجة رقيقة، من غير إسراف في عرض الفكرة، ولا غلو فيها، وإنما بطريقة محببة تناسب الطفولة، وتتمشى معها. " ولا يجوز للمربي أن يتكئ على خط الخوف حتى يرعب الطالب بغير موجب بكثرة الحديث عن غضب اللّه، وعذابه، والنار وبشاعتها، إنما ينبغي أن نبدأ بالترغيب لا بالترهيب حتى يتعلق قلب الطالب الصغير باللّه تعالى، من خيط الرجاء، أولاً، فهو أحوج في صغره إلى الحب. " ٣.

---

1 - عبدالرحمن بن أبي بكر السيوطي: الجامع الصغير في أحاديث البشير النذير، مرجع سابق، أخرجه أحمد عن ابن مسعودﷺ، ج١، ص٢٨٠

2 - انظر، الحسين بن مسعود البغوي: شرح السنة، ط١٤١٢هـ، المكتب الإسلامي، بيروت، المجلد الأول، ص٢٧٩ [رواه الترمذي، وأبو داود، وابن ماجه، وقال عنه الحافظ ابن حجر بعد أن أخرجه من طريق الإمام أحمد، وهذا حديث حسن]

3 - انظر، محمد قطب: منهج التربية الإسلامية، مرجع سابق، ج٢، ص ١٦٤

علينا أن نذكر اسم اللّه تبارك وتعالى، ونحن نستشعر عناية اللّه تعالى بالإنسان وتكريمه له " حيث سخر له ما في سماواته وأرضه، وما بينهما حتى ملائكته، جعلهم حفظة له، في منامه ويقظته، وأنزل إليه وعليه كتبه، فللإنسان شأن ليس لسائر المخلوقات، فقد خلقه بيده، ونفخ فيه من روحه، وأسجد له ملائكته، وعلمه أسماء كل شيء، وأظهر فضله على الملائكة، فمن دونهم من جميع المخلوقات، وطرد إبليس، وأبعده عن بابه، إذ لم يسجد له، مع الساجدين، واتخذه عدواً له. " ١.

هذا فضلاً عن فائدة أخرى، وهي" إن الاعتقاد بكرامة الإنسان على اللّه تعالى، يرفع من اعتباره في نظر نفسه، ويثير في ضميره الحياء من التدين عن المرتبة التي رفعه اللّه إليها، ونظافة المشاعر تجيء نتيجة مباشرة للشعور بكرامة الإنسان على اللّه تعالى، ثم برقابته سبحانه وتعالى على الضمائر، واطلاعه على السرائر."٢.

وهكذا ننمي عند الطلاب الشعور الديني القائم على حب اللّه تعالى، حيث نركز على معاني الحب والرجاء ومظاهر رحمة اللّه تعالى الواسعة بالناس.

وكذا نروض الطالب في هذه المرحلة على محبة اللّه، واحترام أمر اللّه، وارتباطه بأحكام دين اللّه، فإذا به شاب نشأ في رضوان اللّه تعالى، لا يعرف غير الإسلام شرعة، ومنهاجاً، نشعره أن اللّه تعالى يحبنا فلا يكلف نفساً إلا وسعها، وإذا أمرنا بشيء فالواجب أن نأتي منه ما نستطيع، أما الحرام فلا نقربه مطلقاً، وأن اللّه عزوجل يحب المطيعين، ولا يحب الكافرين، قال تعالى: ﴿ قُلْ أَطِيعُوا۟ ٱللَّهَ

1 - محمد بن أبي بكر، ابن القيم: مدارج السالكين بين إياك نعبد وإياك نستعين، ط (د.ت) دار الحديث، دمشق، ج١، ص٢٣٢

2 - انظر، سيد قطب: في ظلال القرآن، ط (د.ت)، دار الشروق، القاهرة، المجلد السادس، ص٣٩٦٥

﴿وَٱلرَّسُولَ ۖ فَإِن تَوَلَّوْاْ فَإِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلْكَٰفِرِينَ ﴾[1]، ويردد هذا المبدأ على مسمع الأطفال، ويغرس في قلوبهم، فتنموا في نفوسهم مشاعر الأخوة الإيمانية، والرابطة الإسلامية، والمفاضلة مع أعداء دين الله الكافرين، وهذا مطلب تربوي هام وديني، قبل كل شيء، قال تعالى: ﴿إِذْ قَالُواْ لِقَوْمِهِمْ إِنَّا بُرَءَٰٓؤُاْ مِنكُمْ وَمِمَّا تَعْبُدُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ كَفَرْنَا بِكُمْ وَبَدَا بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمُ ٱلْعَدَٰوَةُ وَٱلْبَغْضَآءُ أَبَدًا حَتَّىٰ تُؤْمِنُواْ بِٱللَّهِ وَحْدَهُۥٓ ﴾[2].

ولن تخيب نفس ألهمت رشدها، فسارت على هدى رسولنا الكريم ﷺ في تربية النشء، يعينها رصيد الفطرة المركوز بها، تستشفيه من خلال إشارات طفلها إلى علو الله تعالى، ومن كلماته في الرضى والغضب، والتي يبين فيها أن الله تعالى منصف للمظلومين.

وليس أفضل من كتاب الله يذكرنا بوصية لقمان لابنه: " وإنها لعظة غير متهمة، فما يريد الوالد لولده إلا الخير، وما يكون الوالد لولده إلا ناصحاً "[3]، فيسعى الآباء إلى انتشال أبنائهم من انحراف الفطرة حتى لا تجتالهم الشياطين، استجابة لأمر الله تعالى: ﴿لَّا يَعْصُونَ ٱللَّهَ مَآ أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ ﴾[4].

وكذلك اقتداء بلقمان الحكيم، إذ وعظ ابنه: ﴿ وَإِذْ قَالَ لُقْمَٰنُ لِٱبْنِهِۦ وَهُوَ يَعِظُهُۥ يَٰبُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِٱللَّهِ ۖ إِنَّ ٱلشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ ﴿١٣﴾ وَوَصَّيْنَا ٱلْإِنسَٰنَ بِوَٰلِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُۥ وَهْنًا عَلَىٰ وَهْنٍ وَفِصَٰلُهُۥ فِى عَامَيْنِ أَنِ ٱشْكُرْ لِى وَلِوَٰلِدَيْكَ إِلَىَّ ٱلْمَصِيرُ ﴿١٤﴾ وَإِن جَٰهَدَاكَ عَلَىٰٓ أَن تُشْرِكَ بِى مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا ۖ وَصَاحِبْهُمَا فِى ٱلدُّنْيَا مَعْرُوفًا ۖ وَٱتَّبِعْ سَبِيلَ مَنْ أَنَابَ

1 - سورة: آل عمران، آية[٣٢]
2 - سورة: الممتحنة، آية[٤]
3 - انظر، سيد قطب: في ظلال القرآن، مرجع سابق، المجلد الخامس، ص٢٧٨٨
4 - سورة: التحريم، آية[٦]

إِلَيَّ ثُمَّ إِلَيَّ مَرْجِعُكُمْ فَأُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴿١٥﴾ يَٰبُنَيَّ إِنَّهَآ إِن تَكُ مِثْقَالَ حَبَّةٍ مِّنْ خَرْدَلٍ فَتَكُن فِى صَخْرَةٍ أَوْ فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ أَوْ فِى ٱلْأَرْضِ يَأْتِ بِهَا ٱللَّهُ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ لَطِيفٌ خَبِيرٌ ﴿١٦﴾ يَٰبُنَيَّ أَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ وَأْمُرْ بِٱلْمَعْرُوفِ وَٱنْهَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَٱصْبِرْ عَلَىٰ مَآ أَصَابَكَ ۖ إِنَّ ذَٰلِكَ مِنْ عَزْمِ ٱلْأُمُورِ ﴿١٧﴾ وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِى ٱلْأَرْضِ مَرَحًا ۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ ﴿١٨﴾ وَٱقْصِدْ فِى مَشْيِكَ وَٱغْضُضْ مِن صَوْتِكَ ۚ إِنَّ أَنكَرَ ٱلْأَصْوَٰتِ لَصَوْتُ ٱلْحَمِيرِ ﴾١.

ب) تعويد الطلاب حب رسول الله ﷺ وتوقيره :

علي المعلم المربي، وموجهي الطلاب، أن يغرسوا حب رسول الله، عليه الصلاة والسلام، في نفوس الناشئة، فحب رسول الله ﷺ من حب الله جل وعلا، ولا يكون المرء مؤمناً إلا بحب الله ورسوله الأمين ﷺ، فعن أنس رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: (لا يؤمن أحدكم حتى أكون أحب إليه من والده، وولده، والناس أجمعين)٢.

وعليه أن يفهم الطالب بعض الشمائل الطيبة، نقتبسها من السيرة النبوية، من صفاته ﷺ مثل: الرحمة بالصغار، والحيوان، وبالخدم، وأن نحكي له بعض القصص المحببة، في هذا الشأن من سيرته عليه والصلاة السلام، ومن سيرة أصحابه الكرام، رضوان الله عليهم.

وذلك حتى يتخلق بخلق رسول الله ﷺ، فيرحم الصغار، والضعاف، ولا يؤذي الحيوان، ويغرس في نفس الطالب من خلال سرد لمواقف من سيرة الرسول ﷺ، أثر تطبيق الدين، في السلوك والخلق والعبادة. فتتأثر نفسه، ويتفاعل قلبه، بحب

---

1 - سورة: لقمان، الآيات[١٣- ١٩]

2 - متفق عليه: رواه البخاري في الإيمان، ومسلم في الإيمان، [انظر، الحسين بن مسعود البغوي: شرح السنة، مرجع سابق، ج١، ص ٥٠]

الرسول عليه الصلاة والسلام، وحب رسالته، وفي ذلك المغفرة، وجنات النعيم، يقول عزوجل: ﴿ قُلْ إِن كُنتُمْ تُحِبُّونَ ٱللَّهَ فَٱتَّبِعُونِى يُحْبِبْكُمُ ٱللَّهُ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ ۗ وَٱللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴾١.

وعلى المربي أن يُكسب الطلاب في السنة الأولى الابتدائية الصلوات الإبراهيمية، وأن يحفظوها إن أطاقوا ذلك، فالصلاة على النبي ﷺ ترفع الدرجات، وتضمن شفاعة المصطفى ﷺ، يوم القيامة، يقول سبحانه وتعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ وَمَلَٰٓئِكَتَهُۥ يُصَلُّونَ عَلَى ٱلنَّبِىِّ ۚ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ صَلُّوا۟ عَلَيْهِ وَسَلِّمُوا۟ تَسْلِيمًا ﴾٢، وأنه خاب وخسر، من إذا ذُكر عنه الحبيب ﷺ لم يصل عليه، اللهم صل وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

ج) الإيمان بالملائكة:

الملائكة جند الله تعالى، يأمرون بأمره ولا يعصونه، إن في العالم مخلوقات كثيرة لا نعرفها، يعلمها خالقها جل وعلا، ومن بينها الملائكة الكرام، بهذه الصورة يمكن أن نتحدث عن هذا الركن الإيماني العيني أمام الأطفال.

ونضيف إليهم: إن أعمال الملائكة كثيرة، نستشفها من بعض الآيات الكريمة، ومن ذلك حفظ الإنسان يقول سبحانه: ﴿ إِن كُلُّ نَفْسٍ لَّمَّا عَلَيْهَا حَافِظٌ ﴾٣،

1 - سورة: آل عمران، آية[٣١]

2 - سورة: الأحزاب، آية[٥٦]

3 - سورة: الطارق، آية[٤]

وكتابة ما يعلمه الإنسان في هذه الحياة، يقول عزوجل: ﴿ مَّا يَلْفِظُ مِن قَوْلٍ إِلَّا لَدَيْهِ رَقِيبٌ عَتِيدٌ ﴾ ق1.

وكم يسعد الطلاب الصغار، عندما تجمعهم المدرسة الأولى أمهم، لتحدثهم عن الجنة ونعيمها، والملائكة فيها إذ تبشر المؤمنين، كقوله تعالى: ﴿ وَأَبْشِرُوا بِالْجَنَّةِ الَّتِي كُنتُمْ تُوعَدُونَ ﴿٣٠﴾ نَحْنُ أَوْلِيَاؤُكُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَفِي الْآخِرَةِ وَلَكُمْ فِيهَا مَا تَشْتَهِي أَنفُسُكُمْ وَلَكُمْ فِيهَا مَا تَدَّعُونَ ﴿٣١﴾ نُزُلًا مِّنْ غَفُورٍ رَّحِيمٍ ﴿٣٢﴾ وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلًا مِّمَّن دَعَا إِلَى اللَّهِ وَعَمِلَ صَالِحًا وَقَالَ إِنَّنِي مِنَ الْمُسْلِمِينَ ﴾2.

فالأم الصالحة مربٍ ناجح، تستفيد من صفات أولادها الصغار، في خدمة عقيدتها، وفي حدود مرضاة الله تعالى، فبدلاً من إرضاء الخيال النامي عندهم بقصص خرافية، وأساطير وهمية، قد لا تجلب لهم إلا العنف، والبعد عن الواقعية، تكون بذلك قد تعاملت مع سنهم بما يرتضيه الشرع الحنيف على ألا يكون في هذا شطط ولا غلو، إن الغلو في أي شيء إفراط قد يؤدي إلى خلاف ما يقصده المربي.

وينبغي ألا يثبت المربون صورة خاطئة في عقول الطلاب الصغار عن شكل الملائكة مثلاً، ولاسيما أن أكثر وسائل الإعلام تصور الملائكة بأشكال معينة مثل أن لهم أجنحة، وذلك حتى لا تثبت هذه الصور الخاطئة في نفس الطالب.

د) عدم التركيز على الخوف الشديد من النار:

إن الطالب ذو نفس مرهفة شفافة، فلا ينبغي تخويفه ولا ترويعه؛ لأن نفسه قد تتأثر تأثراً عكسياً يمكن للمربي أن يمر على قضية جهنم مروراً خفيفاً رفيقاً

1 - سورة: ق، آية[١٨]

2 - سورة: فصلت، الآيات[٣٠- ٣٣]

أمام الطلاب الصغار دون التركيز المستمر على التخويف بالنار، ظناً منه أن هذه وسيلة تربوية ناجحة.

أخرج الحاكم والبيقهي، عن سهل بن سعد ﷺ: أن فتى من الأنصار، دخلته خشية اللّه، فكان يبكي عند ذكر النار، حتى حبسه ذلك في البيت، فذّكر ذلك لرسول اللّه ﷺ، فجاءه في البيت، فلما دخل عليه اعتنقه النبي ﷺ وخر ميتاً، فقال ﷺ: (جهزوا صاحبكم، فإن الفرق فلذ كبده)١.

إن الفقه في دين اللّه تعالى، هو ألا يقنط الناس من رحمة اللّه عزوجل، وألا يستهينوا بمعاصيه، فعن علي ﷺ قال: ألا أنبئكم بالفقيه؟ من لم يقنط الناس من رحمة اللّه، ولم يرخص لهم في معاصي اللّه، ولم يؤمنهم مكر اللّه، ولم يترك القرآن رغبة إلى غيره، ولا خير في عبادة ليس فيها تفقه، ولا خير في فقه ليس فيه تفهم"٢.

هـ) الإيمان بالقدر:

علي المعلم المربي أن يزرع في نفس الطالب عقيدة الإيمان بالقدر منذ السنة الأولى، فيفهم أن عمره محدود وأن الرزق مقدر، ولذلك فلا يسأل إلا اللّه، ولا يستعين إلا به سبحانه، وأن الناس لا يستطيعون أن يغيروا ما قدرة اللّه سبحانه

1 - أبو عبدالله الحاكم، محمد بن عبدالله بن محمد النيسابوري: المستدرك على الصحيحين، ط(د.ت) دار المعرفة، بيروت، أخرجه الحاكم، وقال: صحيح
الإسناد، وانظر، أحمد بن الحسين البيهقي: السنن الكبرى، ط(د.ت) دار الكتب العربية، القاهرة، رواه البيهقي من طريقه، عن سهل بن سعد،
انظر، محمد يوسف الكاندهلوي: حياة الصحابة، تحقيق/ نايف العباس، وزميله، ط١٤١٤هـ، دار القلم، دمشق، ج٢، ص٦١٨،
معنى الفرق: الخوف، ومعنى فلذ: قطع.

2 - انظر، محمد يوسف الكاندهلوي: حياة الصحابة، مرجع سابق، ج٣، ص٢١٠

وتعالى، ضراً ولا نفعاً، قال تعالى: ﴿ قُل لَّن يُصِيبَنَآ إِلَّا مَا كَتَبَ ٱللَّهُ لَنَا هُوَ مَوْلَىٰنَاۚ وَعَلَى ٱللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ ٱلْمُؤْمِنُونَ ﴾[1].

أما كيف يتم ذلك؟ فمن خلال انتهاز الفرص المناسبة، ولعل أبرز الظواهر التي تلفت نظر الطلاب الصغار في هذا المجال، ظاهرة الموت.

فهم قد يتقبلونه تقبلاً معتدلاً، وذلك في ظل أسرة لا تبدي جزعها من الموت، وتشعر الصغار وببساطة أن من ينتهي عمره يموت.

أما إن شعر الصغار بطريقة ما، أن الموت عقوبة، وذلك من خلال التعليق على موت أحد الناس، بقولهم: والله إنه لا يستاهل هذا الموت، في لحظة انفعال، نسأل الله تعالى المغفرة والهدية.

وكذا إن هدد المعلم الطلاب الصغار بالضرب والتمويت، فيزرع في ذهنه أن الموت عقوبة، وليس نهاية طبيعية، ومنتظرة للجميع، مما يجعلهم يجزعون منه مستقبلاً، وهذا ما يتنافى مع عقيدة الإيمان بالقدر.

وكذا بالنسبة للرزق، جميل بالمعلم المربي أن يكون أمام طلابه حمداً لله تعالى، على ما أعطى من الرزق، فذلك يرسخ في ذهنه أن المال، مال الله عز وجل، والخير كله منه سبحانه وتعالى، وإن قال لها مستنكراً: لا، إن المال من مكان كذا، كمكان عمل والده، فهي الفرصة؛ لأن تغرس في نفسه أنه لابد من اتخاذ الأسباب المؤدية إلى النتائج بحسب السنة الجارية، ومن ثم يُحسن بوجوده الذاتي، ويعمل دون أن يفتن بنفسه ولا بعمله، ودون أن يفتن بالأسباب.

---

1 - سورة: التوبة، آية[٥١]

إن اتخاذ الأسباب مع الإيمان بالقدر، يجعل من المسلم إنساناً مقداماً لا يخش إلا اللّه تعالى، كريماً لا يخاف على نفسه الفقر، صبوراً لا يهلع أمام كل مصيبة ما دامت مقدرة.

فهذا المعتقد " يحدث في حس المؤمن توازناً جميلاً رائعاً، يعينه على القيام بدور الخلافة الراشدة في الأرض، ويجعله يعمل في الأرض، وقلبه متطلع إلى اللّه تعالى في السماء.

إن اتخاذ الأسباب عبادة للّه تعالى، وانطلاقاً مع سنة اللّه الجارية في الكون، ويحس في الوقت ذاته أن النتيجة التي وصل إليها هي قدر قدره اللّه تعالى، وليست حصيلة أسبابه التي اتخذها، وأن الأسباب لا تؤدي بذاتها أداء حتمياً إنما تؤدي إلى النتيجة بقدر من اللّه، وليس حتمية الأسباب. " ١

فهذه المعاني تدفع الطالب منذ السنة الدراسية الأولى، إلى عدم التخاذل مستقبلاً، فلا يداهن، ولا يراوغ؛ لأنه قد حصن بقوة العقيدة، ولايمكن أن ينحني رأسه أمام مغريات الدنيا؛ لأنه اعتاد أن ينحني، ويسجد للّه تعالى فقط.

فمن خلال هؤلاء الطلاب الصغار الذين يغرس المعلم المربي في نفوسهم هذه المعاني، معاني العقيدة سيكون خط التغيير نحو منهج اللّه تعالى، وبإذنه سبحانه، من المنازل، ومن رياض الأطفال، ومن المرحلة الابتدائية، سوف تُصحح المفاهيم، فليتق اللّه أولياء الأمور في تلك المنازل، وفي هذه المدارس، وليعلموا عِظم المسؤولية، وليؤدوا الأمانة بصدق وإخلاص، وليربطوا عقيدة الناشئة بعقيدة السلف، من أجل استقامة الفكر لديهم، ويحسن سلوكهم في كل مراحل حياتهم.

1 - انظر، محمد قطب: مفاهيم ينبغي أن تصحح، ط (د.ت) دار الشروق، القاهرة، ص٢٧٧

وفي ختام هذا البحث: أسأل الله الكريم، رب العرش العظيم، أن ينفع به كاتبه، والقارئ الكريم، والسامع له، إنه جواد كريم سميع مجيب.

وصلى الله وسلم على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

الخاتمة: وتشتمل على:

أ- النتائج:

توصل هذا البحث إلى مجموعة من النتائج، ولعل أبرزها مايلي:

أن المعلم الناجح، مؤهل للبناء، وغرس القيم، وإصلاح المفاهيم، وتعديل السلوك لدى طلابه.

أن البناء العقدي، يعتبر أهم جوانب بناء شخصية المسلم، وأكثرها فائدة على الفرد والمجتمع، وذلك لتحقيق الأمن الفكري.

أن على الأسرة، وعلى المعلم: العناية التامة بتربية الصغار، على العقيدة السليمة الصافية من الشوائب، وذلك تأسياً بالمربي الكريم ﷺ في هذا الشأن.

أن على المعلم في المرحلة الابتدائية: العناية الدقيقة بحماية فطرة الطالب من كل الشوائب، وسلامة فكره من الانحراف والضلال حتى يكون فرداً صالحاً نافعاً لدينه ووطنه وأمته.

أن أبرز جوانب بناء القيم التي يتعين على المعلم في المرحلة الابتدائية: القيام بها، والحرص على أداء رسالته التعليمية والتربوية نحوها هي:

الإيمان بالله جل وعلا.

تعويد طلاب المرحلة الابتدائية على حب الله تعالى، وحب رسوله ﷺ، وتوقيره؛ لأنه معلم البشرية، وخير البرية عليه الصلاة والسلام.

الإيمان بالملائكة؛ لأنهم سفراء الله تعالى إلى أنبيائه ورسله، وأمنائه على وحيه.

عدم التركيز على الخوف الشديد من النار.

الإيمان بالقدر خيره وشره.

ب- التوصيات:

العناية بطلاب المرحلة الابتدائية، عناية فائقة في مجال البناء القيمي، من قِبل الأسرة بصفة خاصة، ومن قِبل المدرسة بصفة عامة.

الاهتمام التام بإعداد وتأهيل معلم المرحلة الابتدائية، ثقافياً، ومهنياً، وخلقياً.

الحرص على تنمية قدرات معلم المرحلة الابتدائية، وعلى توسيع آفاقه العلمية ذات العلاقة بالجانب الإيماني أو العقدي.

العناية بطلاب المرحلة الابتدائية من ناحية تحقيق الوسطية والاعتدال، والبعد عن الغلو والتطرف.

ج- المقترحات:

١) القيام بدراسة علمية تركز على البناء الروحي والخلقي للمعلم بشكل عام، ومعلم المرحلة الابتدائية، بشكل خاص.

٢) القيام بدراسة علمية تركز على المقارنة بين أثار المعلم المعد إعداداً كافياً، وأثار المعلم الذي لم يعد ولم يُؤهل أكاديمياً، وتربوياً كافياً، على طلاب المرحلة الابتدائية، وغيرها من مراحل التعليم العام.

٣) إعداد دراسة علمية حول المقررات الدراسية في مجال العقيدة، أو التربية الروحية لطلاب المرحلة الابتدائية.

٤) الاستمرار في عقد مثل هذه المؤتمرات النافعة بشكل دائم ومستمر بما يحقق الأهداف للنهوض بالعملية التربوية والتعليمية نحو التميز والإبداع بإذن الله تعالى.

المصادر والمراجع

أ- القرآن الكريم.

ب- المصادر والمراجع الأخرى:

١- أبو عبد الله الحاكم، محمد بن عبدالله بن محمد النيسابوري: المستدرك على الصحيحين، ط (د. ت) دار المعرفة بيروت.

٢- أحمد الفيومي: المصباح المنير، ط ١٩٠٠، دار الحديث، القاهرة.

٣- أحمد بن الحسين البيهقي: السنن الكبرى، ط (د. ت) دار الكتب العربية، القاهرة.

٤- أحمد بن حجر العسقلاني: فتح الباري بشرح صحيح البخاري، ط١٣٧٩هـ، دار المعرفة، بيروت.

٥- أحمد بن حسين البيهقي: شعب الإيمان، ط١٤٢٣هـ، مكتبة الرشد، الرياض.

٦- أحمد بن حنبل: المسند، ط١٣٩٨هـ، المكتب الإسلامي، دمشق.

٧- أحمد بن عبدالحليم ابن تيمية: درء تعارض العقل والنقل، تحقيق/ محمد رشاد سالم، ط (د. ت) دار البيان، دمشق.

٨- أحمد بن عبدالحليم ابن تيمية: مجموع الفتاوى، جمع العاصمي، ط١٣٨٣هـ، (د. ن).

٩- أحمد محمد عاشور: أهمية التعليم في حياة المسلم، ط١٤١٣هـ، دار الكتاب اللبناني، بيروت.

١٠- أحمد موسى أحمد برهوم: دور العلم في تعزيز القيم الإيمانية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديريتي خانيونس وغرب غزة من وجهة نظر الطلبة، رسالة ماجستير، ط٢٠٠٩، كلية التربية الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

١١- إسماعيل بن كثير: تفسير القرآن العظيم، ط١٣٨٣هـ، دار التراث العربي، القاهرة.

١٢- الحسين بن مسعود البغوي: شرح السنة، ط١٤١٢هـ، المكتب الإسلامي، بيروت.

١٣- حلمي فوده، وخيري كاظم: منهج البحث في التربية وعلم النفس، ط١٩٧٨م، مكتبة النهضة العربية، القاهرة.

١٤- سيد أحمد طهطاوي: القيم التربوية في القصص القرآني، ط١٩٩٦، دار المسيرة، عمّان.

١٥- سيد قطب: في ظلال القرآن، ط (د. ت) دار الشروق، القاهرة.

١٦- طلال طباسي: إثراء كتب المطالعة والنصوص للصف التاسع الأساسي بفلسطين بالقيم الدينية الواردة في سورة يوسف عليه السلام، رسالة ماجستير، ط ٢٠٠٦، كلية التربية الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

١٧- عبدالحميد الزنتاني: أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، ط١٩٨١م، دار الكتاب العربي، طرابلس، ليبيا.

١٨- عبدالرحمن بن أبي بكر السيوطي: الجامع الصغير في أحاديث البشير النذير، ط١٣٧٧هـ، دار الكتب العلمية، بيروت.

١٩- عبدالرحمن بن الجوزي: صيد الخاطر، تعليق/ علي الطنطاوي، ط١٣٩٨هـ، دار الفكر، دمشق.

٢٠- عبدالرحمن بن ناصر السعدي: تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، (د. ن)

٢١- عبدالغني حسان: منهج التربية النبوية، ط١٤١١هـ دار الجيل الجديد، بيروت.

٢٢- عبدالله بن أحمد النسفي: مدارك التنزيل، وحقائق التأويل، ط (د. ت) دار الفكر، دمشق.

٢٣- عبدالله بن محمد بن أبي شيبة: المصنف، ط١٣٨٨هـ، مطبعة الحلبي، القاهرة.

٢٤- عبدالله عبد الدائم: التربية عبر التاريخ، ط١٩٨٤هـ، دار العلم للملايين، بيروت.

٢٥- عبدالمنعم عبدالعزيز المليجي: تطور الشعور الديني عند الطفل والمراهق، ط١٩٥٥م، دار المعارف، القاهرة.

٢٦- علاء الدين علي المتقي الهندي: كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال، ط (د. ت) دار الفكر، القاهرة.

٢٧- علي بن أحمد بن حزم: الفصل في الملل والأهواء والنحل، تحقيق/ محمد إبراهيم، ط١٤٠٢هـ، شركة مكتبات عكاظ، جدة.

٢٨- علي بن محمد ابن مسكويه: تهذيب الأخلاق، وتطهير الأعراق، ط١٤٠٥هـ، دار الكتب، العلمية، بيروت.

٢٩- علي خليل أبو العينين: القيم الإسلامية والتربية ط ١٩٨٨، مكتبة الحلبي، المدينة المنورة.

٣٠- ماجد الجلاد: تعلم القيم وتعليمها، ط ٢٠٠٧، دار المسيرة للطبع والتوزيع والنشر، عمان.

٣١- ماجد الزيود: الشباب والقيم في عالم متغير، ط٢٠٠٦، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان.

٣٢- محمد أمين المصري: لمحات في وسائل التربية، وغاياتها، ط١٩٧٨م، دار الفكر، القاهرة.

٣٣- محمد الرازي: مختار الصحاح، ط د. ت، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان.

٣٤- محمد الشرقاوي: الشباب والقيم في عالم مغير، ط د. ت، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان.

٣٥- محمد الفيروز أبادي: القاموس المحيط، ط ١٩٧٧، ج١، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

٣٦- محمد بن أبي بكر، ابن القيم: مدارج السالكين بين إياك نعبد وإياك نستعين، ط (د. ت) دار الحديث دمشق.

٣٧- محمد بن أبي بكر، ابن القيم: تحفة المودود بأحكام المولود، تحقيق/عبدالقادر الأرناؤوط، ط١٤٠٧هـ، مكتبة دار البيان، دمشق.

٣٨- محمد بن أحمد الذهبي: سير أعلام النبلاء، ط (د. ت) مؤسسة الرسالة، بيروت.

٣٩- محمد بن إسماعيل البخاري: الصحيح، ط١٣٧٩هـ دار المعرفة، بيروت.

٤٠- محمد بن عمر الخبازي: المغني في أصول الفقه، تحقيق/مطهر بقا، مركز البحث العلمي، جامعة أم القرى مكة المكرمة.

٤١- محمد بن عيسى الترمذي: السنن، ط١٤٠٨هـ دار الرّيان، بيروت.

٤٢- محمد بن محمد الغزالي: إحياء علوم الدين، ط ١٣٧٣هـ دار الكتب العلمية، بيروت.

٤٣- محمد عطية سليمان: مكانة المعلم المسلم، ط (د. ت) دار الكاتب العربي، بيروت.

٤٤- محمد قطب: مفاهيم ينبغي أن تصحيح، ط (د. ت) دار الشروق، القاهرة.

٤٥- محمد قطب: منهج التربية الإسلامية، ط (د. ت) دار الشروق، القاهرة.

٤٦- محمد يوسف الكاندهلوي: حياة الصحابة، تحقيق/ نايف العباس، وزميله، ط١٤١٤هـ، دار القلم، دمشق.

٤٧- محمود السيد سلطان: مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، ط١٤٠٣هـ، دار الشروق، جدة.

٤٨- محمود البغدادي الألوسي: روح المعاني في تفسير القرآن العظيم، والسبع المثاني، ط (د. ت) دار إحياء التراث العربي، بيروت.

٤٩- يوسف ابن عبد البر: جامع بيان العلم وفضله وما ينبغي في روايته وحمله، ط١٤٠٢هـ، دار الكتب الإسلامية، القاهرة.

تدريب معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم في ضوء الكفايات التدريسية اللازم توافرها

علي محمد سعيد محمد

أستاذ المناهج وطرائق التدريس المساعد تدريس اللغة العربية

قسم المناهج وطرائق التدريس – كلية التربية – جامعة بيشة

الملخص:

هدفت هذه الدراسة تتبّع تدريب المعلمين في السودان؛ نشأة؛ وتطورا؛ وتلمّسا لأهم مشكلاته استلهاما للعبر من تجربة السودان في تدريب المعلمين إذ يمتدّ تاريخه للعام (١٩٠٠م) فهو بذلك تجاوز القرن من الزمان. مرّ خلالها في متتاليات صاعدة قدّم خلال أفضل مخرجاته؛ وفترات متدنية أثّرت في مخرجه سلبا. وحتى تلامس الدارسة الواقع المعيش انطلاقا؛ ومعالجة اتخذت من معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساس نقطة ارتكاز؛ ومهاد بناء لمّا تتوخى الوصول إليه من أهداف مبتغاة. وجريا للسنة المتبعة في البحث كان المنهج الوصفي القائم على التحليل؛ والتفسير هو المختار في الدرس، والمعالجة في الإطار النظري والاستفادة من دراسات من سبق في الباب. وفي الدراسة الميدانية، واستخلاص النتائج فقد كان البرنامج الجاهز للتحليل الإحصائي (spss).

(Statical Package For Social Science)الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية هو المختار. صمم الباحث أداوت الدراسة من استبانة مكونة من (١٠٢) عبارة، وأسئلة للمقابلة الشخصية، ودفع بهما لمجموعة من الخبراء لأخذ مرئياتهم، وفي ضوء تصويبات هؤلاء الخبراء تم تطوير أداتي الدراسة لتكونا صالحتين لجمع المعلومات الميدانية وبذلك تحقق الصدق الظاهري لأداتي الدراسة. وللتحقق من ثبات الأداة(الاستبانة) أجرى الباحث معامل ثبات تجريبي للأداة مستخدما معادلة (ألفاكرونباخ)حيث تراوح الثبات بين: (٨١. . 0 – 0٩١.) في محاور الأداة السبعة، وبلغ ثبات الأداة مجتمعة(0٨٤.) وهو معامل ثبات عال يؤكد دقة الأداة وصلاحيتها لجمع المعلومات الميدانية، وأن النتائج التي تسفر عنها ستكون حقيقية. اختار الباحث عينة عشوائية تمثل(١٥. ٤٣٪)من مجتمع الدراسة الأصل من ثلاث محليات تعليمية من المحليات السبع في ولاية الخرطوم. وهي نسبة يمكن التعويل عليها في

تعميم نتائج الدراسة. أسفرت نتائج الدراسة أن إغلاق معاهد تأهيل وتدريب المعلمين في السودان أثر سلبا في العملية التعليمية؛ إذ لم تف الجهات المنوط بها أمر تدريب المعلين بمطلوبات التدريب كما كان معهودا في معاهد تدريب المعلمين وذلك لجملة من الأسباب الفنية، والإدارية؛ وقد أسفر نتائج الدراسة الميدانية مؤشرات تدعم ذلك منها: أن معلمي اللغة العربية الذين لم يخضعوا لأية دورة تدريبية ويدرّسون في مرحلة التعليم الأساس يمثلون: (٥. ٤٪) من إجمالي عينة الدراسة، وأن (١٣. ٧٪) خضعوا لدورة واحدة، وأن: (١٤. ٤٪) تلقوا دورتين، وأن: (٢٨. ٣٪) خضعوا لثلاث دورات، وهي دورات بحسب إفادة بعض مسؤولي تدريب المعلمين مهنية تعطى لكل المعلمين في بداية الالتحاق بالتدريس يقصد منها تعرّف البيئة التدريسية مما يعني أنها لا تسهم كثيرا في رفع كفايات الذين يتلقونها. وفي ضؤ هذه النتائج أوصت الدراسة بجملة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: تدريب المعلمين، مرحلة الأساس، الكفايات، الاحتياجات، السودان.

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية

المقدمة:

التدريب من المفردات الشائعة الصيت سيما في هذا العصر الذي شهد - ومازال يشهد- تطورات على الصعد كافة فهو ـ أي التدريب- من الفنون الذي يحتاجه كل واحد ـ هذا إذا اتفق على أنه كذلك أما إذا كان علماً فهو علم لا غنى لأحد عنه مهما كان مجال إعداده أو تخصصه إذ أنه لايمكنه بلوغ درجة اتقان عمله إلا من خلال التدريب وإعادة التدريب. فإذا كان الأمر كذلك بشكل عام فكيف بالمعلم الذي يؤتمن على عقول الناشئة، وهو الذي يشكلها من خلال الدور المحوري الذي يمثله في العملية التربوية و التعليمية ؟. ولا يمكن أن ينهض مجتمع من المجتمعات إلا إذا وازن وبشكل دقيق بين متطلبات النمو والتنمية من خلال التربية والتدريب. وهذا يؤكد بأن العلاقة بينهما علاقة وثيقة وطيدة: (التنمية والتربية مفهومان وثيقا التداخل والتكامل بحيث يمثلان وجهين لعملية واحدة، يستحيل الفصل بينهما عند معالجة أو تطوير أي منهما؛ فالتنمية عملية غايتها الأخيرة رفاهية "رفاه" الإنسان ورقيه، وهذا الإنسان هو وسيلة التنمية، ولكي تتحقق تلك الغاية، وتلك الوسيلة يقوم التعليم بتجهيز ذلك الإنسان ليكون الوسيلة والغاية). (الحاج، ١٩٩٢، ص٨٥). فإذا أريد القيام بنهضة تنموية شاملة فالطريق إليها هو القيام بتنمية ونهضة تربوية شاملة تستوعب كل متطلبات المرحلة وتستشرف آفاق المستقبل، ولا يتم هذا إلا إذا أعد المعلم الإعداد اللازم ودرّب التدريب المطلوب سواء في مرحلة الإعداد الأولي، أو أثناء الخدمة، وبناء قدراته من خلال إيجاد المعلم الكفء العارف بدوره حتى إن بعضهم يرى بأن: (معلماً كفؤاً مع منهج قاصر خير من معلم قليل الكفاءة مع منهج متميز، وكتاب متقدم، ومادة تعليمية أحسن إعدادها. فالمعلم هو أهم عنصر في منظومة التعليم على اعتبار أن المتعلم هو محور العملية

التربوية) (الأحمد، ٢٠٠٥، ص ١٩). وقد أكدت منظمة (اليونسكو) على اعتبار إعداد المعلم في القرن الحادي والعشرين هو الاستراتيجية الأكثر أهمية لمواجهة أزمة التعليم في عالمنا المعاصر. (الحاج، ص١٩).

ولتوسيع مدارك الباحث وتعرّف الدراسات السابقة تمكّن من الاطلاع على جملة من الدراسات أهمها: (دراسة مرعي، ١٩٨٢ م)، والتي هدفت التوصل قائمة بالكفايات الأدائية الواجب توافرها في معلمي المدرسة الابتدائية في الأردن، وقد توصلت انتائجه إلىأم معملي هذه المرحلة يحتاجون لنحو (٨٥) كفاية أدائية موزعة في ستة محاور. وفي السياق أجرى(عبدالله دراسة، ١٩٩٩م) استهدف بها تعرّف متطلبات الكفايات التدريسية لمعلمي الجغرفايا في المرحلة الثانوية في السودان أجرى الباحث اختبار تجريبي لعينة دراسته، وتوصل إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية بين أداء خريجي كليات التربية وكليات الآداب لصالح خريجي كليات التربية. وأجرى(محمود، ١٩٩٩م) دراسة مماثلة قصد منها توصيف الكفايات المهنية الواجب توافرها في خريجي كليات التربية جامعة الخرطوم وقد توصلت الدراسة إلى أن هؤلاء الخريجين يحتاجون لنحو: (٧٨) كفايات فرعية موزعة في أربعة محاور حتى يؤدوا أداءً مهنيا جيدا. وفي سياق متصل قام(علي، ٢٠٠٢م) بدراسة ميدانية استهدف بها تعرّف الكفايات التدريسية اللازم توافرها في معلمي التاريخ بمرحلة التعليم الأساس في السودان، وقد توصلت الدراسة إلى أن معلمي هذه المادة يحتاجون إلى: (١٠٦) كفايات تدريسية للقيام بمهمة التدريس بشكل فعّال. وقام(رجب، ٢٠٠٦م) بدراسة قصد بها تعرّف الكفايات المعرفية والتدريسية المرتبطة بالإعداد المهني لمعلمي الحلقة الأولى في السودان(معلم الصوف الأولية) وقد توصلت الدراسة إلى أن معلمي هذه الحلقة يحتاجون لنحو(١٦١) كفاية ليكون أداؤهم جيدا للتدريس في هذه المرحلة. وقد استفادة الدراسة الحالية في تعرّف الأطر المرجعية في تحديد قوائم

الكفايات التدريسية اللازم توافرها في المعلمين، وتحديد منهج البحث المناسب لمثل هذه الدراسات.

وفي سياق ذي صلة فقد اطلع الباحث على بعض الدراسات التي عنيت بتدريب المعلمين منطلقة من مفاهيم حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات ومنها: دراسة (حسن، ٢٠٠٧م) و(دراسة، الإمام، ٢٠٠٧م)، و(دراسة، نصر، ٢٠٠٠م)، (دراسة، محمد، ٢٠١٠م) استفاد منها الباحث في ضرورة وجود رؤية وبرنامج لتدريب المعلمين في مرحلة التعليم العام، وأهم المشكلات التي تعيق تدريب المعلمين في السودان. بيد أنه لم يجد دراسة متخصصة واحدة أولت تدريب معلمي اللغة العربية في مرحلة الأساس عناية خاصة مما شجع البحث للقيام بهذه الدراسة. كما اطلع الباحث على بعض الدراسات الأجنبية ومنها: (قائمة المهام التعليمية لمعلم المرحلة الابتدائية كما تصورها فريق جامعة فلوريدا للسنوات العشر القادمة، ١٩٦٨م)، ودراسة(دودل)ورفاقه حيث قاموا بتصنيف كفايات المعلم عام (١٩٧٣م) ويعرف بفهرس فلوريدا ويعتبر إطارا مرجعيا لمعظم الدراسات المنطلقة من مفاهيم حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات حيث حوى نحو(١٣٠١) كفاية موزعة في (٣٩) موضوعا.

فضلا عن الاطلاع على دراسة: (الخياط، ١٩٨٧م)، و(دراسة، عقيلان ١٩٩٩م)، ((دراسة، المستريحي، ٢٠٠٠م)، و(دراسة، الحر، ٢٠٠٣م)، و(الشهابي، ٢٠٠٣م)، و(دراسة عيد، ٢٠٠٤م)، و(دراسة، المومني، ٢٠٠٦م) و(دراسة، العنزي، ٢٠٠٧)، (فضل الله، ٢٠٠٧م)، (ودراسة عبد المجيد ٢٠٠٨م). (دراسة عثمان السيد وزملاؤه، ٢٠١٢م)، و(دراسة، أساك، " Isssc. 1985)، و(دراسة شونا، " Chuna. 1986)، و(ودراسة، مارزوني وآخرون، ١٩٩٢م). إلى غير ذلك من

الدراسات التي وفّرت للباحث إطارا مرجعيا استفاد منه في توسعة مداركه، فضلا عن الاستفادة في الطريقة والإجراءات، وصياغة مفردات الأداة.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

من خلال خبرة الباحث في مجال التعليم ومعايشته يعتقد بأن هناك فجوة كبيرة بين متطلبات إعداد وتدريب معلمي مرحلة التعليم الأساس في ولاية الخرطوم سيما معلمي اللغة العربية حيث بروز بعض مظاهر الضعف فيهم مما يؤثر سلبا في بقية المواد الدارسية إذ اللغة العربية هي عماد التعليم وأساسه. ما دعاه للتفكير طويلا في ذلك خاصة وأن مخرج التعليم العام يؤثر إيجابا، أو سلبا في المراحل التالية سواء أكان التحاقا بسوق العمل، أم مواصلة في مراحل التعليم العالي مما يقتضي ضرورة إعداد وتدريب معلمي مراحل التعليم العام بشكل يضمن منتجا جيدا. ولكل هذه الأسباب والدوافع تعزّز لدى الباحث ضرورة القيام بهذه الدرسة لتعرّف مشكلات تدريب معلمي اللغة العربية ومدى الحاجة للتدريب على الكفايات التدريسية اللازم توافرها من وجهة نظرهم.

تساؤلات الدراسة:

١/ ما أهم المشكلات التي يعاني منها تدريب معلمي اللغة العربية ومعلماتها في ولاية الخرطوم؟.

٢/ ما واقع تدريب معلمي اللغة العربية ومعلماتها بمرحلة التعليم الأساس في ولاية الخرطوم ؟.

٣/ ماأهم الكفايات التدريسية الواجب توافرها في معلمي اللغة العربية ومعلماتها في ولاية الخرطوم؟.

أهداف الدراسة :

يؤمل أن تحقق هذه الدراسة الأهداف التالية :

١/ تعرّف أهم مشكلات تدريب معلمي اللغة العربية في ولاية الخرطوم.

٢/ الوقوف على واقع تدريب معلمي اللغة العربية ومعلماتها من وجهة نظرهم.

٣/ التوصل إلى أهم الكفايات التدريسية التي يفتقر إليها معلمو اللغة العربية ومعلماتها ويحتاجون التدريب عليها من وجهة نظرهم.

٤/ يؤمل أن تسفيد من نتائج هذه الدراسة كليات التربية في الجامعات السعودية؛ حيث توفر إطارا مرجعيا لطلاب الجامعات، والدراسات العليا ، والباحثين.

حدود الدراسة: تقتصر هذه الدراسة في معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساس في ولاية الخرطوم بجمهورية السودان الذين يدرسون مادة اللغة العربية في العام الدراسي(٢٠١٢- ٢٠١٣م) في المدارس الحكومية. وعينة ممثلة للجهات التي تشرف على التدريب، وبعض موجهي ومديري مدارس مرحلة الأساس.

مصطلحات الدراسة :

مرحلة التعليم الأساس : عرّف التعليم الأساس بأنه: (مدرسة الأساس هي المدرسة التي توفر قدرا من التعليم الضروري من المعارف والقدرات الذهنية والتربوية والروحية والقيمية والمهارات والاتجاهات التي ينبغي للفرد أن ينالها ويتمكن بها- إن أراد- من مواصلة تعليمه إلى مستويات أرفع في سلم المعرفة، وخروجه إلى الحياة العملية مزودا بالقدر الكافي من التعليم الذي يمكنه من الانخراط فيها والمشاركة

الفاعلة في المجتمع). (جمهورية السودان، الاستراتيجية القومية الشاملة، ١٩٩٢ص، ٦٧).

معلمو اللغة العربية: يقصد بهم في هذه الدراسة المعلمين الذين يدرسون هذه المادة في المدارس الحكومية في ولاية الخرطوم بجمهورية السودان سواء في ذلك الذكور والإناث.

التدريب: يقصد به في هذه الدراسة الدورات التدريبية اللازمة للمعلمين أثناء الخدمة بعد التخرج في الجامعة والتي يفتقرون إليها لتحقيق أهداف المادة التعليمية التي يدرسونها، وهو نهج تتبعه كل المؤسسات التي تطمح في الارتقاء بكفايات معلميها. (الدريج، وزميله، ٢٠٠٥، ص٥٨)(الأحمد، ٢٠٠٥، ص ٢٥).

الكفايات: إجرائيا تعني: القدرات العلمية والمهنية: (تخطيط، وتنفيذ، وضبط وإدارة الصف)، والشخصية والإنسانية، وكفايات التقويم اللازم توافرها والتي تمكّن المعلم من القيام بالتدريس بكفاءة، وتحقيق نتاجات تعليمية / تعلمية عالية لدى الطلاب تخطيطا ونفيذا وتقويما وإثارة لدافعية المتعلمين وإيجابيتهم للاشتراك في العملية التعليمية، وتحقيق الأهداف التربوية بأقل جهد، ووقت.

الحلقة الثالثة: هي آخر حلقة تعليمية في سلم التعليم الأساس في السودان وفقا للسلم المعمول به عقب مؤتمر سياسات التربية والتعليم الذي عقد في الخرطوم في (سبمتبر ١٩٩٠م) والذي قضى أن يكون السلم التعليمي(٨+٣) بدلا عن (٦+٣+٣) وتشمل الصفين السابع والثامن يجلس بعدها التلاميذ لامتحانات مرحلة الأساس، ثم ينقلون إلى المرحلة الثانوية. (وزارة التربية والتعليم السودانية، توصيات مؤتمر سياسات التربية والتعليم ١٩٩٠م).

التـــدريب: مفهومـــه: أنواعـــه: أهدافـــه:

مفهوم التدريب في اللغة العربية: درب: أصل واحد؛ وهو أن يغرى بالشيء ويلزمه.

ويقال درب بالشيء إذا لزمه، ولصق به. ومن هذا الباب تسميتهم العادة والتجربة دربةً(ابن فارس / معجم مقاييس اللغة /جـ١/ ٤٠٦). وجاء في لسان العرب العديد من الاستعمالات لهذه الكلمة ومنها: المدرب: المجرب، وكل ما في معناه مما جاء على بناء "مفعّل " (بالفتح أوالكسر). والدربة العادة، والتجربة. درب بالشئ يدرب به أذا اعتاده. والدّارب: الحاذق بصناعته، والدّرابة العاقلة.

والتدريب الصبر في الحرب وقت الفرار. (ابن منظور/ لسان العرب/ مجـ ٥/ ٢٣).

مفهوم التدريب اصطلاحا: ١/ (النشاط المستمر لتزويد الفرد بالمهارات، والخبرات، والاتجاهات التي تجعله قادرا على مزاولة عمل ما بهدف الزيادة الإنتاجية له وللجهة التي يعمل بها. أو نقل معارف ومهارات وسلوكيات جديدة لتطوير كفاءة الفرد لأداء مهام محددة في الجهة التي يعمل بها)(محمد كامل عبد الحافظ/ د. ت/ ٤٣) ومن خلال الوقوف على دلالات هذا المفهوم يمكن القول إن التدريب عملية مستمرة وملازمة للفرد طوال حياته المهنية، وتهدف إلى تحسين الإنتاجية على مستوى الأفراد والمؤسسات التي يعملون فيها ووفق هذا المفهوم فإن التدريب يتضمن معارف، ومهارات وسلوكيات مما يعني بأنه علم من العلوم له عدد من شروط التحصيل، وطرق الاستخدام، والتدريب وفق المفهوم المذكور يرفع من كفاءة العاملين. ويمكن اعتبار التدريب من خلال التعريف نفسه بأنه مهارة من المهارات تزداد عند الفرد كلما أخذ حظاً وافراً من الدورات التدريبية، والتدريب وفق التعريف أيضاً بأنه عمل مواكب لتطورات المعرفة الإنسانية.

٢/ تعريف التدريب عند المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: ىوقد عرفته على أنه: (عبارة عن نشاط مخطط له يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة التي ندربها تتناول معلوماتهم وأدائهم وسلوكهم، واتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية). (دراسة منشورة في الانترنيت/ موقع دليل التدريب).

٣/ مفهوم التدريب عند التربويين: أما عند التربويين فقد تعددت مداخل تعريفاتهم بحسب عدد من المتغيرات التي تؤثر في التدريب؛ ومن ذلك الإعداد قبل الخدمة، والتدريب أثناء الخدمة. ومن هذه المفاهيم:

(أ)مفهوم التدريب الرئيس(أساس): (التدريب الذي يرى المخططون توفيره للمعلم المبتدئ، وهذا يعني أن هنالك عدة مستويات متراكمة للتدريب لا يمكن الانتقال إلى المستويات الأعلى (العليا) دون اجتياز البرنامج الأساس الذي يعد بداية وأساسا لكل تدريب تالٍ)(أحمد اللقاني وزميله/ ١٩٩٩/ ٦٢).

(ب) مفهوم إعداد المعلمين: (ذلك النشاط المنظم الذي تقوم به المؤسسات التربوية المتخصصة لإعداد المعلمين باختلاف المراحل التعليمية التي سوف يعملون بها فهناك؛ برامج لإعداد معلم تعليم أساس، ومعلم رياض أطفال، معلم الكبار، ومعلم التعليم الثانوي، ومعلم تعليم فني، ومعلم التربية الخاصة، ولذلك تعدد الاتجاهات في مجال بناء المناهج تبعا لهذه الفروق والاهتمامات)(مصطفى عبد السميع وزميلته/ ٢٠٠٦/ ١٤١- ٢٤٢)

(جـ) مفهوم تأهيل المعلمين: (الإعداد التربوي فقط حيث يكون الطالب / المعلم قد أعد ثقافيا وعلميا في إحدى كليات التربية، أو دار المعلمين ليتزود بمعارف تربوية وفينة، وليمارس التربية، وكل ما يتطلبه التأهيل التربوي، وذلك لتحسين نوعية الأداء)(محمد الدريج وزميله/ ٢٠٠٥/٥٨).

(د) مفهوم تكوين المعلمين: (هو أكثر هذه المفاهيم شمولا واتساعا، ويدل على كل ما يجري من عمليات لإعداد المعلم قبل الخدمة، وأثناء التدريب من نمو لمعارفه وقدراته، وتحسين لمهاراته وأدائه التربوي بما يتلاءم والتطور المتعدد الجوانب للمجتمع. وهو يبدأ في مؤسسة التكوين قبل الخدمة، ويستمر أثناءها). (محمد الدريج وزميله/ ٥٨).

(هـ)مفهوم تدريب المعلمين أثناء الخدمة: (مجموعة من البرامج والدورات الطويلة، أو القصيرة والورش الدراسية، وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح شهادات أو مؤهلات دراسية. وتهدف إلى تقديم مجموعة من الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية اللازمة للمعلم لرفع مستواه العلمي والارتقاء بأدائه التربوي والأكاديمي من الناحيتين النظرية والعلمية). (أحمد اللقاني وزميله/ ٦٣). أو هو: (كل عمل يبدأ بتصنيف الاحتياجات التدريبية للمعلمين والعاملين التربويين بناءاً على الأهداف المخططة، ثم ينتقل إلى تصميم البرامج التدريبية الملبية لهذه الاحتياجات ليتم بعد ذلك تنفيذ هذه البرامج وينتهي أخيراً إلى تقويم البرامج والمتدربين لتحديد المخرجات الناجمة عن التدريب والاستفادة من هذا التقويم في البرامج اللاحقة، وكل هذه الأعمال تتعلق بالمعلم أثناء الخدمة بعد تخرجه من مؤسسات إعداد المعلمين). (خالد طه/ ٢٠٠٥ / ٢٥).

أنواع التدريب أثناء الخدمة: ١ / التدريب التكميلي: هو نوع من التدريب يعطى للمعلم لاستكمال ما يمكن أن يحدث من نقص في مرحلة الإعداد الأكاديمي أو المسلكي.

٢/ التدريب العلاجي: وهو نوع من التدريب يعالج أحد الكفايات الضعيفة في المعلم والتي يفترض ضرورة تواجدها فيه أو عدد من الكفايات الضعيفة في المعلم.

٣/ التدريب التجديدي: والبعض يسمي هذا النوع التدريب الإبداعي؛ وهو تدريب يهدف إلى اللحاق بركب التطور والمستجدات التي تحدث في عالم المعرفة والثقافة عموماً وفي العلوم التربوية تحديداً.

٤/ التدريب للأعمال والمهام الجديدة: وهو يعطى للمعلم حين تقرر الجهات المسئولة نقله من مهمته الحالية أو ترقيته إلى مهمة جديدة تستدعي نوع من التدرب عليها قبل مباشرة المهام.

٥/ التدريب الإنعاشي: وهو تدريب يقدم للمعلم أثناء الخدمة لإنعاشه بمزيد من المعارف والمهارات وتطوير الاتجاهات الايجابية نحو العمل التربوي والتعليمي والمهني(نفسه/٢٦).

ولتدريب المعلمين في الوطن العربي وفق النظم التربوية المعمول بها نمطان هما :

الأول: التتابعي: وهو ما يتم في مرحلة الإعداد الجامعي، ثم الإعداد المهني إذ يعطى الطلاب الحاصلون على الدرجة الجامعية والراغبون الالتحاق بمهنة التدريس دبلوم التربية لتأهيلهم لمهنة التدريس، وهو نظام يصلح للمعلم المشارك للصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، ومدارس التعليم الإعدادية أو الثانوية.

الثاني: التكاملي: وهو ما يعنى بتكامل الإعداد الأكاديمي والثقافي للمعلمين، وهو ما يصلح لمعلمي بكلاريوس معلم الفصل، أو معلمي التعليم الأساس الذي يتطلب إعداداً متكاملاً يتناسب وطبيعة الصفوف الثلاث الأولى(معلم الصف)من المرحلة الابتدائية، بالإضافة للطلاب الملتحقين بمختلف الكليات، ويرغبون في مهنة التعليم، ويتم إعدادهم تربوياً من خلال برامج التخصص الفرعي بعد اجتياز المقابلة الشخصية والحصول على معدل مرتفع في التخصص. (فاروق البوهي/ ٢٠٠١/ ٢٣٠ – ٢٣١).

ويمكن تصنيف التدريب بحسب عدد الأفراد المشتركين فيه؛ فقد يكون فردياً، وقد يتم تدريب مجموعة من الأفراد في دورة تدريبية واحدة، ويصنف بحسب مكان التدريب إذ يمكن أن يكون في موقع العمل، ويكون خارج موقع العمل، وهذا النوع الأخير (خارج العمل) له عدد من الصور منها:

١/ التدريب خارج العمل في ظروف مماثلة لظروف العمل التي سيعمل فيها المتدرب.

٢/ التدريب ضمن برامج خاصة تقوم بها جهات خارج المؤسسة بالاتفاق مع المؤسسة التي يعمل فيها المتدرب مثل الفنادق، والقاعات بموجب اتفاق يبرم مع المؤسسة التي ينتمي إليها المتدرب.

٣/ تدريب تقوم به المؤسسة وتتولاه إدارة التدريب فيها حيث يتم اختيار مجموعة من الكوادر لدورة تدريبية خاصة.

٤/ تدريب لبعض موظفي المؤسسة حيث يتدربون في دورة أو دورات خارجية محلية كانت أو دولية.

وقد ظهر مؤخراً تدريب عبر الانترنت وهو لا يشترط الحضور إلى القاعات. وقد أقامته إحدى الشركات الكبرى حيث عقد دورات تدريبية من هذا النوع، وبلغ عدد الذين شاركوا فيها أكثر من(٢، ٨٠٠٠، ٠٠٠) مشارك، وهم من جميع أنحاء العالم. وقصد من الدورات التعليم والتدريب على النظم الإدارية في منظمات العمل الكبيرة، والخدمات المتعلقة بها. (أحمد الخطيب، وزميلته/ ٢٠٠٨/ ١٥٣- ١٥٧).

أهداف التدريب أثناء الخدمة: يحقق تدريب المعلمين أثناء الخدمة جملة من الأهداف سواء في الجوانب المعرفية أو المهارية وحتى القيادية والإدارية منها:

١/ تحسين أداء المعلم وتطوير قدراته مما يجعله راضياً عن عمله ويساعد ذلك في رفع الروح المعنوية والنفسية لديه.

٢/ تزويد المتدربين بالمعلومات والمهارات والمستجدات العلمية، والتكنولوجية، والنظريات التربوية وتنمية بعض الاتجاهات الإيجابية نحو العمل والعلاقات الإنسانية بين العاملين مما تجعلهم أكثر قدرة على مواكبة المتغيرات.

٣/ تدريب المتدربين على كيفية تطبيق الأفكار والرؤى، والحلول النابعة من نتائج الدراسات بما يؤدي إلى سد الفجوة بين النظرية والتطبيق العملي.

٤/ زيادة قدرة التفكير المبدع لدى المتدربين بما يمكنهم من التكيف مع أعمالهم ومواجهة مشكلاتهم المستقبلية، والتغلب عليها.

٥/ إكساب المتدربين أساليب التعلم المستمر من خلال تمكينهم من مهارات التعلم الذاتي المستمر، أو من خلال إيجاد اتجاهات ايجابية نحو استمرار الالتحاق بالبرامج التدريبية لتطوير قدراتهم وإمكانياتهم.

٦/ رفع كفاءة القائمين بمهام التدريب التربوي عن طريق البرامج التدريبية، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل التربوي بجوانبه كلها.

٧/ تأهيل العاملين في مهنة التعليم وتدريبهم بموجب معايير وقواعد.

٨/ إعداد المعلمين والمدراء للمساهمة في البرامج التدريبية، وخلق جو من التعاون في المؤسسات التي يعملون بها. (مصطفى عبد السميع وزميلته/١٧٢- ١٧٣).

تدريب المعلمين في السودان: نشأته ومراحل تطوره- مشكلاته:

مر إعداد و تدريب المعلمين في السودان بعدد من المراحل والمحطات، كما شهد عددا من التغيرات سواء في الطريقة، أو المحتوى، أو حتى الجهات التي تقوم

بإعداد وتدريب المعلمين. أما من حيث المدى الزمني فيمتد خلال فترة الحكم الثنائي (المصري – الانجليزي) التي انتهت بالاستعمار البريطاني. ثم في عهد الدولة الوطنية خلال الفترة من (١٩٥٦) والى الفترة الحالية. ولكل من المرحلتين خصائص معينة.

أولا : المرحلة قبل الاستقلال :

(أ) الفترة من : (١٩٠٠ـ ١٩٣٢م)

كانت البداية الفعلية لتدريب المعليمن عام ١٩٠٠م حيث تم إنشاء كلية تدريب المعلمين بأم درمان وسميت بمدرسة العرفاء، أو قسم العرفاء يدرس فيها الطلاب مدة سنتين بعد إكمال المرحلة الأولية، ثم زيدت إلى أربع سنوات، وكان عدد الطلاب (٨١) طالبا عام ١٩٢٠م، وتناقص عام ١٩٢٣م إلى (١٦) طالباً، وأغلقت في هذه الفترة ثم أعيد افتتاحها عام ١٩٢٥م، واستمر التدريس في هذه الكلية إلى عام ١٩٣٢م. (سلمان، ٢٠١٠، ص٤، محمد، ٢٠١٠، ص٢٣)

(ب) الفترة من : (١٩٣٤م ـ ١٩٥٦م):

تم فيها نقل كلية تدريب معلمي المدارس الأولية من كلية (غردون) بالخرطوم إلى بخت الرضا في منطقة الدويم الواقعة في وسط البلاد في أكتوبر عام ١٩٣٤م كما شهدت الفترة بعد ميلاد بخت الرضا تطورات مهمة في مسيرة تدريب المعلمين في السودان أبرزها :

تدريب معلمي المرحلة الأولية :

بدأ عام ١٩٣٤م، وفيه ثلاثة فصول دراسية، وكان نظام الدراسة في البداية(٤) سنوات عام ١٩٣٥م يلتحق الطلاب بها بعد إكمال المرحلة الأولية، وفي

عام ١٩٤٠م ارتفعت إلى (٥) سنوات، وفي عام (١٩٤٤م) إلى ست سنوات. (سلمان، ص ٤).

وكان نظام تدريب المعلمين يتكون من قسمين رئيسين هما :

- قسم الإعداد في مدرسة مبروكة.
- السنة السادسة: والتي يركز فيها على التربية العملية. و يقبل في مدرسة مبروكة نحو (٣٠) ثلاثين تلميذاً من المدارس الأولية من مختلف المدارس الموجودة في جميع أنحاء السودان الشمالي وفق شروط وبمواصفات محددة على أن يشمل العدد كل مناطق السودان الشمالي. وبعد إكمال الطلاب للسنة الرابعة بنجاح، وهي تعادل المرحلة المتوسطة، يخيرون بين مواصلة تعليمهم في معهد بخت الرضا واختيار مهنة التدريس، أو تحويلهم إلى المدارس الثانوية والتعليم الصناعي، وكان معظم الطلاب يختارون البقاء لحين التخرج بعد السنة السادسة.
- إنشاء كلية المعلمين الوسطى عام ١٩٤٩م.

مدرسة بخت الرضا الابتدائية :

تم افتتاح المدرسة الأولية بالدويم عام ١٩٠٨م، وبعد إنشاء معهد بخت الرضا نقلت هذه المدرسة إلى بخت الرضا لتدريس الطلاب / المعلمين. يقبل في هذه المدرسة نحو (٢٠٠) تلميذ، ويتم تسكين نحو (١٥٠) منهم في سكن داخلي أعد للطلاب، وفي عام ١٩٤٢م بدأ عدد أنهر المدرسة في الزيادة حتى بلغ ستة أنهر، وفي عام ١٩٥٥م تم قبول ست تلميذات لأول مرة في هذه المدرسة. وبلغ تلاميذ المدرسة عام ١٩٥٥م (٢٤٠٠) تلميذ، وبلغ عدد التلميذات (٤٠٠) تلميذة على دفعات في الفترات المتأخرة. (نصر، ٢٠٠٠، ص ٧٩).

تدريب معلمي المدارس الوسطى (كلية المعلمين الوسطى) :

بعد أن واجهت وزارة المعارف (تعادل وزارة التربية حالياً) صعوبات في توفير المعلمين المدربين للمدارس الوسطى عام ١٩٤٩م، اتجهت نحو إنشاء كلية المعلمين الوسطى في معهد التربية بخت الرضا وفق شروط وضوابط للقبول في هذه الكلية منها:

أ/ أن يقبل الطلاب الذين أكملوا المدرسة الثانوية معلمين في المدارس الوسطى باعتبارهم مدرسين تحت التمرين لمدة عامين ويتقاضون مرتباً في هذه الفترة، ثم يلتحقون طلابا في كلية تدريب المعلمين الوسطى التابعة للمعهد لمدة عامين آخرين، وقد أفادت هذه التجربة المعلمين إلا أن كثرة أعدادهم بالمدارس الوسطى صاحبه بعض الإشكالات من الناحية العملية والعلمية.

ب/ على الطالب عند الالتحاق بكلية تدريب المعلمين الوسطى اختيار ثلاث مواد رئيسة من بين مواد اللغة العربية، الانجليزية، الرياضيات، الجغرافيا، العلوم الطبيعية، بالإضافة إلى أحد فروع المناشط العملية مثل الأعمال اليدوية والتربية البدنية، التمثيل، الزراعة. ولا يتدخل المدرسون في تحديد الاختيار والرغبات إلا نادراً ولأغراض التوازن الأكاديمي في الدفعة.

جـ/ مدة الدراسة في الكلية ثلاث فترات: الأولى والثانية للدراسات النظرية، وهي فوق مستوى المرحلة الثانوية. وأما الفترة الثالثة فتخصص للتعرف على مناهج المرحلة المتوسطة، وطرق التدريس فيها، ودروس المعاينة، وفترات تدريبية تستمر نحو خمسة أسابيع وتتم في الخرطوم، وذلك تحت إشراف متخصصين في مجال التربية العملية وطرق التدريس من أهل الخبرة. (محمد، ٢٠١٠، ص ٣٧- ٣٨، البشير، ، ١٩٨٤ص ١٩٩، . ٢٠٤، ص ٢٢٥- ٢٢٦).

قنوات التواصل بين معهد بخت الرضا والمعلمين:

وبقصد إبقاء المعلمين على تواصل مستمر ودائم ابتدع معهد بخت الرضا قنوات للتواصل مع المعلمين وذلك حتى يواكبوا تطورات العملية التربوية ومستجداتها وحتى يكون المعهد على علم بما يدور في أرض الواقع من خلال القنوات التالية: (إقامة الدورات التجديدية للمعلمين دوريا كلما إرتأى المعهد ذلك، إصدار خطاب بخت الرضا، وقد صدر منه نحو(٢٥) خطابا يتناول أهم مستجدات عالم التربية والمناهج وطرائق التدريس وقتها، وقد مرّ بعدد من المسميات واستقرأخيرا في مسمى مجلة دراسات تربوية و صدر أول عدد منها عام ٢٠٠٠م. (سلمان، ص ٤).

ثانيا: مرحلة الاستقلال:

خلال الفترة: (١٩٥٦-١٩٦٩م):

وهذه أبرز المراحل التي مرّبها التدريب هي:

١/ انتهجت الحكومات الوطنية المتعاقبة على حكم السودان التوسع في التعليم الأولي مما ضاعف مسئوليات بخت الرضا حيث افتتح عددا من الفروع لإعداد وتدريب المعلمين فكان للمعهد فروع في كل من ملكال عام ١٩٦١م، وكسلا والفاشر والدامر وبورتسودان عام ١٩٦٩م، ونيالا، والخرطوم، والحصاحيصا عام ١٩٧١م، التونج عام ١٩٧٥م، واو عام ١٩٧٦م. هذا بالإضافة لفروع المعهد السابقة في كل من مدني ١٩٤٦م، والدلنج عام ١٩٥٠م، ومعهد التربية شندي ١٩٥٢م، ومعهد التربية مريدي عام ١٩٥٤م. وقد انعقدت في فبراير من العام ١٩٤٨م لجنة في الخرطوم واختارت (٩٠) طالبا من خريجي المدارس الوسطى وقبلوا بمدرسة المعلمين في مبروكة، وأرسل نحو (٦٠) منهم إلى بخت الرضا و(٣٠) إلى

الدلنج وذلك تحت إشراف الأستاذ عثمان محجوب وكانت كل المعاهد المذكورة تدرس بنظام معهد بخت الرضا.

٢/ في أواخر مارس ١٩٦٧م تم تكوين لجنة لتطوير معاهد التربية وقد أوصت اللجنة بقبول الطلاب الذين أحرزوا الدرجة الثانية على الأقل في امتحان الشهادة السودانية في كلية المعلمين الوسطى، والطلاب الناجحين في امتحان المدارس الوسطى لمعهد معلمي المدارس الأولية للنهوض بمستويات التعليم في القطر. وفي ضوء مقترحات لجنة تطوير معاهد التربية تم تغيير معهد إعداد معلمي المدارس الأولية بمبروكة إلى كلية المعلمين عام ١٩٦٨م. وتم قبول أول دفعة بنظام الأربع سنوات.

٣/ كان لتغيير السلم التعليمي من نظام (٤+٤+٤) إلى نظام (٦+٣+٣) أثر كبير في العملية التربوية مما ضاعف الجهد على معهد بخت الرضا وجهات الاختصاص من التربويين بضرورة مواكبة إعداد وتدريب المعلمين. (البشير، ص٣٢٩)، (نصر، ص ٨٠).

خلال الفترة من: (١٩٧٠-١٩٩٠م):

وفي هذه الحقبة توالت على الحكم في السودان عدة حكومات، ولكل منها توجهاتها في تسيير التعليم إذ إن التعليم في نهاية المطاف يخدم التوجه الفلسفي والرؤية الكلية الحاكمة لتوجهات أي نظام سياسي. أبرز ما يمكن أن يشار إليه خلال هذه الفترة فيما يتعلق بالتربية هو انعقاد مؤتمر سياسات التربية والتعليم، وما تمخض عنه من إحداث تغييرات جذرية مست بنية النظام التربوي والتعليمي في السودان وأهم ذلك: تغيير السلم التعليمي من نظام (٦+٣+٣) إلى نظام (٨+٣) وإلغاء مسمى المرحلة الابتدائية، والمتوسطة ودمجها في مسمى مرحلة الأساس، وتبني استراتيجية تهدف إلى تعميم التعليم الأساسي وصولا إلى تحقيق مرحلة الإلزام عام ٢٠١٥م. (إلا أن ذلك يتطلب وضع التعليم الأساسي في مقدمة أولويات استراتيجية

التنمية، وأن يحظى التعليم بمكانة خاصة بين أوليات الدولة لا في حيز السياسات فحسب، وإنما في الانفاق العام أيضاً، إذ إن تحقيق الهدف المعلن يتطلب جهداً استثمارياً إضافياً). (حامد، ٢٠٠٤، ص ٥١). هذا التوسع والتغييرات التي حدثت في بنية ونظام التعليم في السودان مفيدة ومهمة إلا إن ذلك لم يصحبه نقلات نوعية في مجال إعداد وتدريب المعلم في مرحلة التعليم الأساس، أو التعليم الثانوي ولذلك تعيش البلاد حالة تدن مستمر في مستوى التحصيل العلمي والمعرفي مما جعل رجالات التربية يعقدون العديد من ورش العمل ويكتبون العديد من الدراسات في المجال، ويقدمون عدداً من المقترحات والحلول لتدارك الموقف وخلال الفترة نفسها عقد مؤتمر (٢٠٠٢م) وأخيراً المؤتمر القومي للتعليم في فبراير ٢٠١٢م. وقد كان الباحث أحد المشاركين فيه. ومن أهم ما خرج به المؤتمرالأخير هو زيادة عام دراسي في مرحلة التعليم العام، والمطالبة القوية بتمهين التعليم، وضرورة جعل العام ٢٠١٢م عام التعليم، ومن أهم توصياته الاهتمام بالمعلمين في جميع المجالات بما في ذلك الإعداد والتأهيل والتدريب والعناية والرعاية بكل صورها وأشكالهاإذ إن: (كيان التربية كيان عضوي مترابط يعمل عمل الجسم الواحد، ولا سبيل إلى علاج عضو من أعضائه إلا في إطار سائر الأعضاء. . . ومعنى هذا كله إن الوسيلة الناجعة لحل أي مسألة من مسائل التربية هي في إن تصدر دوما عن نظرة شاملة وموقف كامل). عبدالدائم، ١٩٨٦، ص٣٤- ٣٥).

ويمكن ذكر أبرز المحطات التي مر بها تدريب المعلمين خلال الفترة أعلاه:

١/ تكوين لجنة منبثقة من مؤتمر المناهج عام ١٩٧٣م: للنظر في مناهج تدريب المعلمين في السودان، وقد انطلقت اللجنة من وضع مفهوم إطاري لمعلم المدرسة الابتدائية الذي ينبغي أن يتصف بصفات وأخلاقيات معينة تحكم عمله المهني.

٢/ إنشاء معهد التأهيل التربوي أثناء الخدمة عام ١٩٧٢م: وقد كان لدعم ومساعدة منظمة (اليونيسيف) التابعة للأمم المتحدة دور كبير في قيام هذا المعهد حيث ابتعث المعهد نحو (١٢) معلماً من الأكفاء الذين عملوا في مجال تدريب المعلمين فترة طويلة إلى معهد (الأنروا) ببيروت وهو معهد أنشئ لتدريب المعلمين الفلسطينيين بدعم من الأمم المتحدة ممثلاً في (اليونيسيف) وتلقت الدفعة المبتعثة تدريبا خاصا وفق المنحى التكاملي متعدد الوسائط في التدريب. وبعد عودة هذه الدفعة ساهمت بدرجة كبيرة في نقل التجربة وتدريب المعلمين في السودان وفق نظام هذه الدورة التي تلقتها في بيروت. وبعد ذلك انتشرت معاهد التأهيل التربوي في السودان حتى بلغت عام ١٩٩٤م نحو (٥٨) معهداً في جميع أنحاء السودان منها (٣٨) معهداً للمرحلة الابتدائية (سابقاً). و (٢٠) معهداً للمرحلة المتوسطة (سابقاً). (محمد، ص٥٠- ٥٣). وقد انتهج معهد التأهيل التربوي أثناء الخدمة في تدريب المعلمين الأساليب التالية منطلقاً من مفهوم المنحى التكاملي المتعدد الوسائط في التدريب على النحو التالي:

تصميم دورات تدريبية مدتها عام واحد: تعطى للموجهين، والمدراء، "أو المديرين"، والمعلمين.

وقد قصد المعهد بهذه الدورات جعل القائمين على أمر التربية في الميدان يواكبون تطورات المهنة، والوقوف على المشكلات من خلال الواقع الميداني، وجعلهم يواكبون التطورات المستجدة في العملية التربوية، وتجديد الروح في العاملين بالاضافة لتلك الدورات كان يقيم المعهد دورات قصيرة للمعلمين مدتها (١٤) يوماً في بعض القضايا التربوية التي يرى أنها تحتاج إلى تجديد معلومات المعلمين ورفع قدراتهم وكفاياتهم(محمد، ٥٧- ٥٨).

الدورات العاملة بمعهد التأهيل التربوي خلال الفترة: (١٩٧٢ ـ ١٩٩٠م): وقد أقام المعهد عددا من الدرات الأساسية، و التجديدية لمختلف منسوبيه من المدراء، والمعلمين. (محمد، ص ٥٨- ٥).

خلال الفترة: (١٩٩٠م ـ ٢٠١٥م):

وتمثلت أبرز معالم التدريب في:

١/ عقد عدد من الدورات التنويرية: وتتراوح مدتها ما بين (١٤ ـ ٢١) يوماً لتوضيح فلسفة بناء المنهج الجديد عقب مؤتمر ١٩٩٠م وذلك للحلقات الثلاث بمرحلة التعليم الأساسي.

٢/ عقد عدد من الدورات الاختصاصية القصيرة: لشرح محاور منهج مرحلة التعليم الأساس التي حددها مؤتمر ١٩٩٠م. وقد قام بهذه الدورات معهد التأهيل التربوي قبل أن يصدر قرار بتحويل مهمة إعداد وتدريب المعلمين لكليات التربية بالجامعات السودانية في العام ١٩٩٥م. وذلك لتنفيذ للقرار الجمهوري رقم (٦٥) لسنة ١٩٩٤م القاضي بإلحاق كليات التربية لإعداد المعلمين بالجامعات السودانية بأصولها المادية والبشرية على أن تقوم الجامعات بتنفيذ استراتيجية الدولة في مجال ترفيع الدرجات العلمية للمعلمين بالمدارس إلى درجة (البكلاريوس) عبر التأهيل والتدريب المناسب.

٣/ التأهيل والتدريب بعد توقف معهد التأهيل التربوي: كان من أهم مقررات مؤتمر سياسات التربية والتعليم عام ١٩٩٠م أن يكون مستوى تأهيل المعلمين الذين سيقومون بالتدريس في مرحلة الأساس من حملة درجة (البكلاريوس). إلا أن نائب مدير المركز القومي للمناهج والبحث التربوي قال بأن ٨٪ فقط هم الذين يحملون الدرجة الجامعية. (إبراهيم، ندوة جريدة الأيام / العدد/٧٩٦٨/ ١١/٨/ ٢٠٠٤).

وفي أحدث دراسة علمية قدمت ضمن أوراق المؤتمر القومي الأخير بعنوان: (كليات التربية بين تخلف السياسات وتصاعد الطموحات) التي قام بإعدادها نخبة من أساتذة التربية في السودان وردت فيها بعض المؤشرات المهمة والتي تحتاج من القائمين على التربية التنبه لها في معالجة قضايا التربية ومشكلاتها في المرحلة المقبلة حيث أشارت الورقة إلى جملة من القضايا منها:

أ/ تطرقت الورقة إلى ظروف نشأة كليات التربية الخاصة بإعداد معلمي مرحلة الأساس تنفيذا للقرار الجمهوري عام ١٩٩٤م. حيث ذكرت الورقة إن هذه الكليات نشأت على ذات المباني التي كانت مباني تدريب المعلمين، وأن تلك المباني لم تعد أصلا لتكون كليات جامعية لأنها تفتقر إلى عدد من مواصفات مباني الجامعة ومستلزماتها مما جعل هذه الكليات تبدأ معتمدة على هيئات التدريس التي كانت في تلك المعاهد وهي هيئات تدريس يفتقر الكثير من أعضائها إلى المؤهلات العلمية المطلوبة في الأستاذ الجامعي، كما تعاني معظم تلك الكليات من شح في الميزانيات لأنها تعتمد على ميزانيات الجامعة، أو كليات التربية القائمة لإعداد معلم المرحلة الثانوية.

ب/ من خلال مقارنة نسبة العدد المخطط والمرشح من الطلاب الملتحقين ببرنامج (بكلاريوس) مرحلة الأساس والمرحلة الثانوية في الجامعات السودانية في الفترة من (٢٠٠٠م- ٢٠١٠م) حيث كان العدد المخطط لمرحلة الاساس(١٠٨١٥) والعدد المرشح(١٠٤٧٣) ولا يعتقد بأن هذا العدد سوف يقوم بسد الفجوة الموجودة في إعداد معلمي مرحلة الأساس علما بأن هذا الرقم هو في عموم كليات التربية في الجامعات ولكل الولايات. (محمد ، ٢٠١٢، ص ٤، ٥، ٨).

جدول(١) يوضح مراحل تطور تدريب المعلمين في السودان(١٩٠٠- ٢٠١٢م)

الفترة من(١٩٠٠ – ١٩٣٢م)	
أهم مظاهر التطور	١/ إنشاء كلية تدريب المعلمين في أم درمان(مدرسة العرفاء)
	٢/ فترة التدريب من(٢ – ٤)سنوات
	٣/ قبل فيها (٨١)طالباً
	٤/ صدور منشور منصحة المعارف السودانية عام(٥ /١٩٣٢/٥م)بتحويل مدرسةالعرفاء إلى مدرسة تدريب معلمي المدارس الأولية
الفترة من(١٩٣٤ – ١٩٥٦م)	
أهم مظاهر التطور	١/ صدور قرار بنقل كلية تدريب معلمي المدارس الأولية من كلية(غردون)بالخرطوم إلى بخت الرضا في منطقة الدويم في أكتوبر ١٩٣٤م
	٢/ إنشاء مدرسة مبروكة لتدريب معلمي المدارس الأولية
	٣/ إنشاء قسم السنة السادسة بالكلية لتدريب معلمي المدارس الوسطى
	٤/ إنشاء كلية تدريب معلمي المدارس الوسطى وإلغاء السنة السادسة
	٥/ تبني معهد بخت الرضا عدداً من المناشط لتطوير قدرات المعلمين التدريسية
الفترة من(١٩٥٦ – ١٩٦٩ م)	
أهم مظاهر التطور	١/ توسع معهد بخت الرضا حيث وصلت فروعه في جميع أنحاء السودان نحو(١٤)فرعاً، منها(٢) في جنوب السودان
	٢/ تغيير إسم معهد تدريب معلمي المدارس الأولية إلى كلية المعلمين عام(١٩٦٨ م)
	٣/ تكوين لجنة لتطوير معاهد التربية
	٤/ تغيير السلم التعليمي من نظام(٤ + ٤ + ٤)إلى نظام(٦ + ٣ + ٣)
الفترة من(١٩٢٠ – ٢٠١٢ م)	
أهم مظاهر التطور	١/ تكوين لجنة المناهج عام(١٩٧٣ م)
	٢/ نشاء معاهد التأهيل التربوي أثناء الخدمة عام(١٩٧٣ م)وبلغة في مجملها(٥٨)معهداً، (٣٨)للمرحلة الإبتدائية(٢٠)للمرحلة المتوسطة

٣/ تصميم برنامج الدورات التدريبية المتخصصة لمدراء ومعلمي المدارس الإبتدائية والمتوسطة أثناء الخدمة	
٤/ تغيير نظام السلم التعليمي من نظام(٦+٣+٣)إلى نظام(٨ + ٣)بقرار صادر من مؤتمر سياسات التربية والتعليم المنعقد في الخرطوم في سبتمبر عام(١٩٩٠ م)	
٥/ عقد دورات تنويرية قصيرة للمعلمين الجدد	
٦/ عقد دورات علاجية للمعلمين أثناء الخدمة	
٧/ إغلاق معاهد التأهيل التربوي علم(١٩٩٤ م)	
٨/ إسناد أمر تدريب المعلمين مرحلة الأساس لكليات التربية في الجامعات السودانية	
٩/ زيادة عام دراسي بقرار صادر عن مؤتمر(التعليم صناعة المستقبل)المنعقد في الخرطوم فبراير(٢٠١٢ م)و الاهتمام بتدريب المعلمين	

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة: اتبع الباحث المنهج الوصفي المنطلق من التحليل لتحقيق أهداف دراسته لأنه أنسب مناهج البحث لمثل هذه الدراسة إذ يصف الظاهرة كما هي ويقدم تفسيرا لها. واستخدم برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) للوصول لنتائج الدراسة الميدانية.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة الأصل من جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون مادة اللغة العربية بالحلقة الثالثة من مرحلة التعليم الأساسي في ولاية الخرطوم في المدارس الحكومية للعام الدراسي(٢٠١٢- ٢٠١٣م) والبالغ عددهم (١٧٩٥) معلما ومعلمة وفق إفادة مكتب تخطيط مرحلة الأساس بوزارة التربية والتعليم في ولاية الخرطوم للباحث بتاريخ ٤/ يوليو/٢٠١٢م.

عينة الدراسة: اختار الباحث عينة عشوائية مكونة من (٢٧٧) معلما ومعلمة من ثلاث محليات من المحليات السبع في ولاية الخرطوم وهي: (محلية الخرطوم، محلية أمدرمان، ومحلية شرق النيل). وقد حدد الباحث شروطا لاختيار العينة، وتمثل العينة نحو ١٥. ٤٣٪ من مجتمع الدراسة الأصل، وهي نسبة يمكن تعميم نتائجها على مجتمع الدراسة الأصل.

جدول (٢) يوضح خصائص عينة الدراسة:

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية ٪
النوع	ذكر	١٢٠	43. 3
	أنثى	١٥٧	56. 7
العمر	٢٥- ٣٠	٤٨	17. 3
	٣١- ٣٥	٧٨	28. 3
	٣٦- ٤٠	١١١	٤٠
	٤١- فما فوق	٤٠	14. 4
المؤهل	ثانوية عامة	١٠	3. 3
	دبلوم تأهيلي تربوي	٥	٢

	بكالوريوس تربية أساس	٨٥	30. 7
	جامعي	٨٩	32. 1
	دبلوم عالي	٢٩	10. 5
	ماجستير	٣٦	12. 9
	دكتوراه	٢٣	8. 3
سنوات الخبرة	دون ثلاث ثنوات	١٠	3. 6
	٣- ٥	٣٥	12. 6
	٦- ١٠	٥٦	20. 2
	١١- ١٥	٨٢	29. 6
	أكثر من ذلك	٩٤	33. 9
الدور ات التدريبية	لم يخضع لدورة واحدة	١٥	5. 4
	دورة واحدة	٣٨	13. 7
	دورتان	٤٠	14. 4
	ثلاث دورات	٧٨	28. 2
	أكثر من ثلاث دورات	١٠٦	38. 3
مدة التدريس بالحلقة الثالثة	أقل من عشر سنوات	٤٨	17. 3
	أكثر من ١٥ سنة	١١٠	39. 7
	أكثر من ٢٠ سنة	١١٩	42. 9

أدوات الدراسة:

١/ الاستبانة: قام الباحث بتصميم استبانة مبدئية مكونة من (١٠٢) عبارة موزعة في خمسة محاور رئيسة هي: (الكفايات العلمية، الكفايات المهنية، الشخصية، الإنسانية، وكفايات التقويم). لمعرفة وجهة نظر المعلمين ومدى الحاجة للتدريب عليها.

٢/ المقابلة الشخصية: ولتعرّف مشكلات التدريب من وجهة نظر ميدانية توجه الباحث إلى مجموعة المختصين في تدريب المعلمين في وزارة التربية الاتحاية، والولائية.

تحكيم الأداة والتحقق من الصدق الظاهري: بغية التأكد من صدق الأداة والتحقق من صلاحيتها لجمع المعلومات الميدانية اللازمة للدراسة توجه الباحث بها لمجوعة من الخبراء المحكمين الذين قاربوا العشرين خبيرا في المجال. وفي ضؤ ملاحظاتهم وتصوبياتهم طورت الاستبانة لتكون أداة علمية صالحة لجمع المعلومات الميدانية، وقد أصبحت عبارات الاستبانة: (١٠٨) عبارات وذلك بزيادة نحو (٦) كفايات في محاور الدراسة، وتم إعادة صياغة الأسئلة لتكشف عن مدى الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر عينة الدراسة.

تقنين الأدارة: أعطيت الاستبانة بعباراتها ال(١٠٨) عبارات سلما خماسيا لقياس درجات المتوسط الحسابي وفق للتفسير الوارد في الجدول الآتي:

جدول(٣) يوضح طريقة تفسير الدرجات المستخدم في الاستبانة

م	مدى الحاجة للتدريب	التقدير
١	حاجة كبيرة جداً	من ٥ ـــ ٤. ٥٠
٢	حاجة كبيرة	من٤. ٤٩ ـــ ٣
٣	حاجة متوسطة	من ٢. ٩٩ـــ ٢٠. ٥
٤	حاجة قليلة	من ١. ٩٩ ـــ ١. ٥٠

٥	لاحاجة لها	أقل من ١. ٤٩

ثبات الأداة: ولتعرّف مدى ثبات الأداة أجرى الباحث معادلة(ألفاكرونباخ التالية:

معامل الثبات = ن(١ – مجموع تباينات الأسئلة)

ن - ١ تباين الدرجات الكلية

حيث ن = عدد عبارات القائمة.

جدول (٤) يوضح معاملات الثبات لمحاور الاستبانة عن طريق الفا كرونباخ

المحاور	الثبات
الكافيات العلمية	٨٧ .٠
كفايات التخطيط	٨٩ .٠
كفايات التنفيذ	٨١ .٠
كفايات ضبط إدارة الصف	٨٤ .٠
الكفايات الشخصية	٨٣ .٠
الكفايات الانسانية	٨٦ .٠
كفايات التقويم	٩١ .٠
المحاور مجتمعة	٨٤ .٠

وقد تراوح ثبات الأداة على مستوى محاورها السبعة بين: (٨١. ٠– ٩١. ٠)

اللأداة مجتمعة: (٠. ٨٤) وهذا يدل على أن هنالك ثباتا عاليا للمقياس مما يؤكد دقة الاستبانة وتمتعها بالثقة والقبول لما ستخرج به هذه الدراسة من نتائج.

نتائج الدراسة وتفسيرها :

أولا : النتائج المتعلقة بمحور الكفايات العلمية :

جدول (٥) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في محور الكفايات العلمية

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري
١	معرفة الأهداف العامة للتربية في السودان	4. 68	0. 46
٢	فهم المبادئ العامة لتخصصه.	4. 53	0. 67
٣	معرفة أهداف تعليم اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي.	4. 22	0. 41
٤	إتقان مهارات الاستماع.	4. 70	51 .٠
٥	إتقان مهارات التحدث التعبير الشفهي	4. 10	55 .٠
٦	إتقان مهارات القراءة.	4. 27	58 .٠
٧	إتقان مهارات التعبير التحريري (الكتابي).	4. 77	41 .٠
٨	إتقان مهارات الأمالي.	4. 62	59 .٠
٩	معرفة مهارات الخط العربي.	4. 58	58 .٠
١٠	إدراك أهمية القواعد النحوية عند التحدث.	4. 41	57 .٠
١١	وضع القواعد النحوية والصرفية موضع التطبيق في القراءة.	4. 51	91 .٠
١٢	تدريب التلاميذ على الاستفادة من النحو في حياتهم.	4. 79	40 .٠
١٣	امتلاك القدرة على تذوق أساليب اللغة العربية في التعبير.	4. 25	56 .٠

١٤	إتقان مهارات تدريس النصوص الأدبية.	4. 26	58 .٠
١٥	إتقان تدريس التدريبات اللغوية.	4. 14	73 .٠
١٦	إتقان مهارات علامات الترقيم في اللغة العربية.	4. 24	82 .٠
١٧	تدريب التلاميذ على استخدام علامات الترقيم في كتاباتهم.	4. 83	37 .٠
١٨	استخدام المعاجم اللغوية العربية.	4. 63	67 .٠
١٩	الربط بين فروع اللغة العربية المختلفة في التدريس.	4. 73	56 .٠
٢٠	تمثل المعاني التي تحملها النصوص في القراءة رابطاً بين المعاني والمباني.	4. 89	30 .٠
٢١	شرح الدرس باللغة العربية الفصيحة.	4. 70	51 .٠
٢٢	تصحيح أخطاء التلاميذ في اللحن.	4. 44	66 .٠
٢٣	بيان أهمية اللغة العربية لتلاميذ الحلقة الثالثة في حياتهم.	4. 59	66 .٠
٢٤	تحبيب اللغة العربية إلى التلاميذ.	4. 53	66 .٠
٢٥	تدريب التلاميذ على أساليب التفكير الناقد.	4. 65	47 .٠
٢٦	التعرف على الأدوار الجديدة للمعلم.	4. 30	46 .٠
	المتوسط العام لمحور الكافيات العلمية	٥١ .٤	٦٢ .٠

بالنظر للنتائج الواردة في الجدول (٥) يتضح بأن أغلبية أفراد عينة الدراسة رأوا أن التدريب على الكافيات العلمية الواردة في هذه الدراسة تعتبر الحاجة للتدريب عليها كبيرة جدا حيث وجد بأن المتوسط الحسابي العام في هذا المحو (4. 51) وانحراف معياري (٠. ٦٢)، و اتضح أن الكافيات (٢٠، ١٧، ١٢، ٧، ١٩، ٢١ ، ٤ ، ١ ، ٢٥) تراوحت نسب تأييد عينة الدراسة لها بحساب الوسط من(٤. ٨٩

- ٤. ٦٥) وهي نسبة تأييد عالية مما يعني بأن قائمة الكفايات التي تبنتها الدراسة كانت واقعية وحقيقية حيث تمركزت معظم إجابات عينة الدراسة حول تقدير الحاجة الكبيرة وفقا لسلم تفسير الدرجات الذي أعدته، ولم يرد في إجابات عينة الدراسة أن التدريب على الكفايات الواردة في الدراسة تعتبر الحاجة للتدريب عليها (متوسطة، أو قليلة، أو أنه لا حاجة إليها). علما بأن هذا المحور هو أكبر محاور هذه الدراسة إذ وردت فيه نحو (٢٦) كفاية علمية. كما اتضح أن أقل كفاية في هذا المحور كانت الكفاية رقم (٥) حيث كانت نتيجة الوسط فيها(١٠. ٤) وهي تعني أن درجة التدريب عليها تعدّ الحاجة إليها كبيرة وهي كفاية متعلقة بمهارة التعبير الشفهي فربما قلّت منها العينة قياسا بغيرها لأن أفراد العينة فيهم من أصحاب الخبرات الطويلة في مجال التدريس، وفيهم من أصحاب المؤهلات العليمة العالية كما اتضح من الجدول (٢). وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة: (فضل الله، ٢٠٠٧م، ودراسة، الإمام، ٢٠٠٧م، ودراسة عبد المجيد ٢٠٠٨م.

ثانيا: النتائج المتعلقة بمحور الكافيات المهنية/ كفايات التخطيط:

جدول (٦) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في محور كفايات التخطيط

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري
٢٧	وضع خطة تدريسية سنوية شاملة الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية	4. 55	69 .٠
٢٨	صياغة الأهداف التعليمية في شكل أهداف سلوكية يمكن قياسها في المتعلم	4. 58	72 .٠
٢٩	تحديد أهداف الدرس قبل دخول الفصل	4. 07	88 .٠

٣٠	تحليل محتوى الدرس التعليمي.	4. 18	69 .٠
٣١	تحديد الوسائل التعليمية التي يستخدمها في الدرس.	4. 07	52 .٠
٣٢	تحديد الأنشطة التعليمية قبل دخول الفصل.	4. 54	67 .٠
٣٣	تحديد الواجبات والتمرينات المتعلقة بالدرس.	4. 42	68 .٠
٣٤	وضع خطة لمعالجة الفروق الفردية داخل الفصل	4. 36	77 .٠
٣٥	الاهتمام ببناء المهارات والقدرات الذاتية للتلاميذ	4. 33	72 .٠
٣٦	معرفة خصائص النمو للتلاميذ المراهقين.	4. 76	42 .٠
٣٧	القدرة على استثارة الدافعية لدى التلاميذ.	4. 40	69 .٠
٣٨	تنظيم خبرات التعلم لدى التلاميذ.	4. 55	69 .٠
المتوسط الحسابي العام لكفايات التخطيط		4. 40	0. 71

من خلال نتائج التحليل الإحصائي الواردة في الجدول (٦) يتضح أن الكفايات: (٣٦، ٢٨، ٢٧، ٣٨، ٣٢) هي التي رأى أفراد عينة الدراسة بأن التدريب عليها تعتبر الحاجة للتدريب عليها كبيرة جدا وفقا لتفسير حساب درجات الوسط الحسابي الذي أعدته الدراسة كما ورد في الجدول (٣) وأن بقية كفايات هذا المحور تعتبر الحاجة للتدريب عليها كبيرة، وهي نتيجة لفتت نظر الباحث فهل لأن أفراد العينة يمتلكون قدرا وافرا من كفايات التخطيط وبالتالي ليسوا في حاجة للتدريب عليها؟ أم إن عملية التخطيط عندهم ليست مهمة بدرجة تستحق أن تكون من الكفايات ذات الحاجة الكبيرة جدا؟ ! أم لأن مفهوم التخطيط في العالم العربي ينظر إليه على أنه عمل نظري لا يفيد في مجالات الحياة؟ أم غير ذلك؟ !. بيد أنها نتيجة غير طبيعية في مثل هذه الدراسة، ومن عينة الدراسة الوارد خصائصها في الجدول (٢)، مع التأكيد بأن أغلبية أفراد العينة رأت بأن التدريب على كفايات هذا المحور تعتبر الحاجة للتدريب عليه كبير وذلك بمتوسط حسابي بلغ(.4

40)وانحراف معياري (71 .o). وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة: (الشفا، ٢٠٠٧م)، ودراسة (آدم، ٢٠٠٨م) ودراسة (المستريحي، ٢٠٠١م).

ثالثا: النتائج المتعلقة بمحور الكفايات المهنية/ كفايات التنفيذ:

جدول (٧)يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في محور كفايات التنفيذ

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري
٣٩	تهيئة التلاميذ وإثارة انتباههم للدرس الجديد.	4. 67	63 .٠
٤٠	استخدام مهارة التمهيد المرتبطة بموضوع الدرس	4. 83	37 .٠
٤١	ربط خبرات التلاميذ السابقة وتوظيفها في الدرس الجديد	4. 66	58 .٠
٤٢	القدرة على تقديم الدرس بصورة جذابة.	4. 49	50 .٠
٤٣	التدرج في عرض الدرس من السهل إلى الصعب.	4. 55	68 .٠
٤٤	ربط العلاقات بين أجزاء الدرس وموضوعاته في كل مراحل الحصة	4. 49	67 .٠
٤٥	إشراك جميع التلاميذ في التعليم والتعلم	4. 50	62 .٠
٤٦	توزيع التلاميذ على مجموعات عمل داخل الفصل.	4. 36	71 .٠
٤٧	الاستفادة القصوى من وقت الدرس.	4. 53	68 .٠
٤٨	تنويع الوسائل التعليمية في الدرس.	4. 66	47 .٠
٤٩	تنويع الأنشطة التعليمية في الدرس.	4. 76	42 .٠
٥٠	التعرف على الفروق الفردية.	4. 87	33 .٠
٥١	معالجة الفروق الفردية في التلاميذ.	4. 90	29 .٠
٥٢	تشجيع التلاميذ على القراءة الحرة والاطلاع.	4. 38	61 .٠

٥٣	توزيع الأسئلة على جميع تلاميذ الصف	4. 51	72 .٠
٥٤	الوصول إلى أهداف الدرس بصورة منطقية.	4. 59	67 .٠
٥٥	توفير فرص التعلم الذاتي للتلاميذ.	4. 83	37 .٠
٥٦	اختيار مواضيع الكتابة التحريرية المواكبة (الإنشاء	4. 75	43 .٠
٥٧	استخدام مهارة الكلام غير اللفظي (الإيماءات ـ الإشارات ـ الحركة).	4. 26	68 .٠
٥٨	غلق الدرس بصورة منطقية.	4. 59	65 .٠
٥٩	استخدام أساليب التدريس المناسبة لمستويات التلاميذ وقدراتهم.	4. 58	61 .٠
	المتوسط الحسابي العام لكفايات التنفيذ	4. 60	٠60 .

من خلال تفحّص النتائج الواردة في الجدول (٧) تتضح نتائج مهمة جدا في هذا المحور:

❖ حيث رأت أغلبية أفراد العينة المفحوصة آراؤها في هذه الدراسة أن الكافيات الواردة في هذا المحور تعد الحاجة للتدريب عليها كبيرة جدا حيث بغلت نسبة التأييد بحساب الوسط لمجمل كفايات المحور (٤. ٦٠)، ومقدار تشتت في الانحراف المعياري (٠. ٦٠) وهذه النسبة تؤكد مدى واقعية الكفايات التي أعدتها الدراسة، وأنها قد لامست حاجة حقيقية لدى معلمي اللغة العربية، ومعلماتها الذين يدرسون في الحلقة الثالثة في مرحلة التعليم الأساس في ولاية الخرطوم بجمهورية السودان.

❖ وردت في نتائج هذا المحور أعلى نسبة تأييد للكفاية رقم (٥١) حيث بلغت بحساب الوسط (٤. ٩٠) وبمقدار تشتت انحرافي (٠. ٢٩) وهي الكفاية المتعلقة

بقدرة المعلم على معاجلة الفروق الفردية داخل الفصل، وهي من الكفايات المهمة جدا في مفاهيم حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات. ويأتي تأييد عينة الدراسة لهذه الكفاية بهذه الدرجة الكبيرة لإدراكها بأهميتها، وأن الدراسة كانت موفقة في وضع هذه الكفاية ضمن الكفايات الواجب توافرها في معلمي اللغة العربية ومعلماتها في هذه المرحلة المهمة جدا من عمر المتعلمين. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (فتحية، ٢٠٠٧م) ودراسة (سكينة، ٢٠٠١م)، ودراسة (الشفا، ٢٠٠٧م)، ودراسة (الإمام، ٢٠٠٧م) ودراسة (رجب، ٢٠٠٦م).

- أما من حيث ترتيب أوليات التدريب على الكفايات فقد احتلت كفايات هذا المحور البالغ عددها نحو (٢١) كفاية الرتبة الأولى بحساب الوسط من وجهة نظر عينة الدراسة.

رابعا: النتائج المتعلقة بمحور الكفايات المهنية/ كفايات ضبط وإدارة الصف:

جدول (٨) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في محور كفايات ضبط وادارة الصف

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري
٦٠	المحافظة على النظام داخل الصف.	4. 76	42 .٠
٦١	التعرف على الأحداث الجارية داخل الصف.	4. 64	64 .٠
٦٢	تنظيم تفاعل التلاميذ مع الدرس.	4. 10	55 .٠
٦٣	توفير الجو التعليمي المناسب للتعليم والتعلم.	4. 20	67 .٠
٦٤	التعرف على السلوك المضطرب لدى بعض التلاميذ.	4. 78	41 .٠
٦٥	معالجة المواقف الحرجة داخل الصف	4. 68	46 .٠

٦٦	معالجة السلوك غير المرغوب فيه لدى بعض التلاميذ تربوياً.	4. 53	67 .٠
٦٧	إتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير عن أرائهم.	4. 42	56 .٠
٦٨	إدارة الصف بصورة ديمقراطية.	4. 74	43 .٠
المتوسط الحسابي العام لكفايات ضبط ادارة الصف		4. 53	٠59 .

تتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول (٨) بأن أغلبية أفراد عينة الدراسة رأت أن الكافيات الواردة في هذا المحور من الكافيات المهنية الحاجة للتدريب عليها كبيرة جد؛ حيث اتضح ذلك من النتائج الواردة في الكافيات رقم(٦٤، ٦٠، ٦٨، ٦٥، ٦١، ٦٦). إذ تراوح الوسط الحسابي فيها بين: (٤. ٧٨- ٤. ٥٣) وهي كفايات تقع في تقدير حساب الدرجات وفق مقياس تفسير الدرجات في هذه الدراسة في حيز مدى الحاجة الكبيرة جدا. وبلغ مجمل كفايات المحور بحساب الوسط نحو: (٤. ٥٠) وهي نتيجة يمكن التعويل عليها في تبني نتائج الدراسة وجعلها موضوع التنفيذ. وهي نتيجة تتفق مع نتائج المحور السابق في هذه الدراسة(كفايات النتفيذ). كما تتفق مع طبيعة التعليم والتوجهات الحديثة في التعامل مع ضبط وإدارة الصف التعليمي. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من: (سكينة، ٢٠٠١م)، (وحمد، ٢٠٠٤م)، (الفاتح، ٢٠٠٧م).

خامسا : النتائج المتعلقة بمحور الكفايات الشخصية :

جدول (٩) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في محور الكفايات الشخصية

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري
٦٩	تذوق أساليب اللغة العربية في المواقف التعبيرية.	4. 79	40 .٠
٧٠	السعي الدائم لتطوير قدراته من خلال القراءة الحرة.	4. 19	64 .٠
٧١	التعرف على المستجدات في التربية وعلم النفس وتوظيفها في التدريس.	4. 26	58 .٠
٧٢	تصحيح الأخطاء في الكتاب المدرسي.	4. 24	62 .٠
٧٣	توضيح العلاقة بين اللغة والفكر.	4. 40	60 .٠
٧٤	توضيح أهمية اللغة العربية وصلتها بفروع المعرفة الأخرى.	4. 83	37 .٠
٧٥	السيطرة على انفعالاته داخل الصف وخارجه.	4. 74	43 .٠
٧٦	تمثل معاني النصوص المأثورة في نفسه.	4. 80	40 .٠
٧٧	إبداء إعجابه بجمال أساليب اللغة العربية.	4. 90	30 .٠
٧٨	اعتبار نفسه وسيطا للمعرفة وليس مالكا للحقيقة.	4. 58	73 .٠
٧٩	السعي لكسب ثقة الآخرين بمن فيهم التلاميذ.	4. 44	66 .٠
٨٠	تقبل النقد البناء من التلاميذ.	4. 69	46 .٠
٨١	الظهور بصورة لائقة أمام الآخرين.	4. 54	66 .٠
٨٢	الاهتمام بالنظام في أعماله.	4. 54	69 .٠
٨٣	الاتسام بروح الدعابة والمرح.	4. 70	46 .٠

٨٤	القدرة لتجاوز المواقف الحرجة.	4. 49	77.٠
٨٥	الاعتزاز بالانتماء للثقافة العربية والإسلامية.	4. 66	61.٠
٨٦	إبداء الاحترام لإدارة المدرسة.	4. 07	88.٠
٨٧	استخلاص النتائج بصورة منطقية.	4. 31	53.٠
٨٨	التمتع بالنشاط والحيوية.	4. 07	52.٠
٨٩	تأييد القضايا التي يعتقد صحتها.	4. 53	68.٠
٩٠	احترام عادات وتقاليد وثقافة الشعب الذي يعمل فيه.	4. 41	68.٠
المتوسط الحسابي العام لمحور الكافيات الشخصية		4. 50	٠64.

بفحص النتائج الواردة في الجدول رقم(٩) يتضح ما يلي :

❖ يمثل هذا المحور من حيث عدد الكافيات الواردة فيه نحو(٢٢) كفاية من إجمالي قائمة الكافيات الواردة في الدراسة وهي تعادل ٢٠. ٣٧٪. وهي نسبة كبيرة مقارنة ببقية محاور الدراسة، وتدل في تقدير الدراسة مدى أهمية الكفايات الشخصية في ممارسة مهنة التدريس، وهو ما يتفق وتوجهات حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات؛ فالكفايات الشخصية مرتبطة بدرجة كبيرة جدا بتحقيق أهداف عملية التعليم والتعلم.

❖ بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور نحو: (٤. ٥٠)وهي نسبة عالية وتدل على أن معظم أفراد عينة الدراسة ممثلين في معلمي اللغة العربية ومعلماتها يرون بأن التدريب على الكافيات الواردة هنا تعد الحاجة للتدريب عليها كبيرة جدا.

❖ ولعل ارتفاع هذه النسبة يعود إلى خصائص أفراد عينة الدراسة التي تم استعراضها في الجدول رقم (٢) حيث اتضح من خلاله بأن من بين أفراد العينة من تفوق خبرتهم في مجال التدريس في الحلقة ال(٢٠) سنة ويمثلون نحو: ٤٢. ٩٪ من

جملة أفراد العينة، وهؤلاء بالتأكيد يعول على رأيهم في مثل هذه النتائج. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من: (حمزة، ٢٠١٢م)، و(نعيمة، ٢٠٠٨م)، (الأمين، محمد، ٢٠٠٩م)(رجب، ٢٠٠٦م).

سادسا: النتائج المتعلقة بمحور الكفايات الإنسانية:

جدول (١٠) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في محور الكفايات الإنسانية

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري
٩١	تكوين شبكة علاقات إنسانية مع تلاميذه.	4. 55	49 .٠
٩٢	المشاركة في الأنشطة الاجتماعية التي تقام في المدرسة والحي.	4. 32	73 .٠
٩٣	احترام العمل المؤسسي.	4. 76	42 .٠
٩٤	تجاوز الأخطاء الشخصية.	4. 39	69 .٠
٩٥	امتداح السلوك الايجابي في التلاميذ.	4. 70	57 .٠
٩٦	غرس مهارات التعاون في التلاميذ	4. 83	37 .٠
٩٧	اتخاذ معاقبة التلاميذ وسيلة تربوية وليس هدفا في ذاته.	4. 62	65 .٠
	المتوسط الحسابي العام لكفايات الإنسانية	4. 59	٠60 .

يلاحظ من الجدول (١٠) محور الكفايات الإنسانية بأن معظم أفراد عينة الدراسة كانت استجاباتهم فيه بدرجة كبيرة جدا، حيث رأت بأن التدريب على كفاياته تعتبر الحاجة إليه كبيرة جدا مما يؤكد دقة الأداة في وضع هذه الكافيات ضمن قائمتها، واعتبار التدريب عليها مهم لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها

في الحلقة الثالثة من مرحلة التعليم الأساس في ولاية الخرطوم ميدان تطبيق الدراسة، فقد وردت نحو(٥) من كفايات المحور في درجة الحاجة الكبيرة جدا للتدريب عليها، وبلغ المتوسط الحسابي العام للمحور مجتمعا نحو(٤. ٥٩) وبانحراف معياري(٦٠٥٦، .) ويعتبر هذا المحور متقاربا مع النتائج الواردة في الجدول رقم(١١) من حيث تقديرات العينة بحساب المتوسط مما يعزز دقة الأداة وأنها تتمتع بمستوى ثبات عال كما ورد في الجدول رقم (٤). مما يجعل لتوصيات الدراسة قيمة تستحق التنفيذ من قبل الجهات المعنية بتطوير التعليم والارتقاء بمستوى تدريب معلميه سيما في مرحلة التعليم الأساس الذي يعتمد عليه في المراحل التالية في السلم التعلمي في الدول. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة: (عبد العاطي، ١٩٩٩م)، (نصر، ٢٠٠٠م)، (ثروت، ٢٠٠٢م)، (الجابري، ٢٠٠٩م)، (عثمان، ٢٠١٠م).

سابعا: النتائج المتعلقة بمحور كفايات التقويم:

جدول (١١) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في محور كفايات التقويم

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري
٩٨	الاهتمام بالتقويم المستمر لأداء تلاميذه.	4. 66	47 .٠
٩٩	وضع الاختبارات التي تقيس جوانب النمو المختلفة(معرفي- مهاري – وجداني).	4. 48	68 .٠
١٠٠	طرح أسئلة الاختبارات بصورة منطقية وواضحة.	4. 51	61 .٠
١٠١	تنويع الاختبارات(شفهي - تحريري) لاستيعاب كل مستويات التلاميذ.	4. 33	75 .٠
١٠٢	الحرص لتكون الاختبارات شاملة لكل خبرات المنهج المدرسي.	4. 64	48 .٠

١٠٣	تقويم مدى صدق الاختبارات وثباتها للتأكد من قدرتها على تقويم نتائج تعليمية محددة.	4. 66	47 .٠
١٠٤	الاستفادة من نتائج الاختبارات في تعديل طرق وأساليب التدريس.	4. 76	42 .٠
١٠٥	تطبيق الاختبارات وتصحيحها بسهولة ويسر.	4. 87	33 .٠
١٠٦	تفسير نتائج الاختبارات وتحليلها.	4. 90	29 .٠
١٠٧	ملاحظة نواتج التعلم في سلوك التلاميذ.	4. 21	86 .٠
١٠٨	معالجة مظاهر الضعف المختلفة في التلاميذ.	4. 58	61 .٠
المتوسط العام لمحور كفايات التقويم		4. 59	٠60 .

محور كفايات التقويم هو آخر محاور الدراسة ومن خلال فحص النتائج الواردة في الجدول(١١) تتكشف هذه المؤشرات :

❖ نتائج هذا المحور حازت الرتبة الثانية في مدى الحاجة للتدريب على كفاياته من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وذلك بعد محور كفايات التنفيذ الواردة نتائجه في الجدول (٧) مما يؤكد مدى الترابط بين كفايات التنفيذ وتقويم نواتج التعلم وهو ما يتفق وتوجهات حركة تربية المعلمين المنطلقة من الكافيات الأدائية، وهذه النتائج تشير لمدى إدارك عينة الدراسة لعمليتي القياس والتقويم ودرهما في العلمية التربوية، وهو ما يؤكد كذلك مدى دقة الأداة المستخدمة في هذه الدراسة ووضع التقويم ضمن أوليات قائمة الكافيات الواجب توافرها لمن يقوم بالتدريس.

❖ وبحساب إحصائي بلغ مجمل تأييد أفراد العينة لكفايات المحور نحو(٤. ٥٩٨٩) في المتوسط مما يعني بأن التدريب على كفايات المحور تعتبر الحاجة للتدريب عليها كبيرة جدا من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها الذين يدرسون في الحلقة

الثالثة من مرحلة التعليم الأساس في ولاية الخرطوم بجمهورية السوادن. وهذه النتيجة تؤكد وبصورة جلية بأن أفراد العينة تدرك دور التقويم في تشخيص صعوبات التعليم والتعلم، وأن التقويم ليس مجرد فترة اختبارات ينتهي بها العام الدراسي ولعل ذلك يعود إلى أن أفراد العينة فيهم من أصحاب الخبرات في مجال التدريس وممن يحملون درجات علمية كبيرة. انظر الجدول رقم(٢). وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة: (نصر، ٢٠٠٠م)، (سكينة، ٢٠٠١م)، (حمد، ٢٠٠٤م)، (الشفا، ٢٠٠٧م)، (عبدالقادر، ٢٠٠٨م)، (حامد، ٢٠٠٩م)، (عثمان، ٢٠١٠م).

أهم مشكلات التدريب:

ولتعرّف مشكلات تدريب المعلمين في السودان صمم الباحث جملة من أسئلة المقابلة وتوجه بها إلى بها: ١/ مدير إدارة تأهيل وتدريب المعلمين أثناء الخدمة في وزارة التربية والتعليم الاتحادية، ٢/ مدير الإدارة العامة للتطوير والجودة الشاملة في وزارة التربية والتعليم في ولاية الخرطوم، ٣/ ثلاثة من كبار موجهي اللغة العربية في محليات: (أمدرمان، شمال وجنوب، ومحلية شرق النيل في ولاية الخرطوم، ٤/ نحو(٩) من مديري، ومديرات مدارس مرحلة الأساس في ولاية الخرطوم" ٥ ذكور، ٤ إناث".

وفيما يلي عرض لأهم مشكلات التدريب من وجهة نظر هؤلاء الخبراء في المجال:

أولا: رأي مدير إدارة تأهيل المعلمين أثناء الخدمة في وزارة التربية والتعليم الاتحادية، ومدير الإدارة العامة للتطوير الإداري والجودة الشاملة في وزارة التربية بولاية الخرطوم:

١/ ليس لوزارة التربية والتعليم في ولاية الخرطوم برنامج تدريب موحد ومركزي للمعلمين؛ والموجود هو عبارة عن جرعات تنشيطية تقيمها محليات الخرطوم السبع حسب ظروف كل منها ، ويقتصر دور الوزارة في الولاية على التنسيق والإشراف.

١/ الافتقار إلى رؤية واضحة؛ وعدم وجود منهجية محددة تحكم أمر التدريب، وحتى الذين يتولون أمر التدريب يحتاجون إلى تدريب.

٢/ ضعف التمويل المركزي؛ حيث ترك أمر تمويل الدورات للحكومات الولائية.

٣/ هناك ضعف واضح في مدى امتلاك العديد من معلمي اللغة العربية للمهارات اللغوية الأربعة: (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة). ٥/ مشكلة عدم معرفة بعض المتدربين للاحتياجات التدريبية وللكفايات المفتقرة لديهم. ولمعالجة هذه الفقرة(المشكلة) تقوم وزارة التربية الاتحادية بتصميم بطاقة المتدربين وتزود بها الوزرات الولائية للاسترشاد بها.

٦/ ضعف المعلومات الإحصائية في الوزارة الاتحادية؛ وعدم التمكن من معرفة حقيقة الاحتياجات بصورة كاملة.

٧/ ضعف قنوات التواصل مع المحليات.

٨/ قلة الدراسات العلمية المتخصصة في مجال تدريب المعلمين في السودان.

٩/ ضعف ثقافة التدريب في السودان.

١٠/ ضعف الاطلاع والقراءة من قبل الذين يتولون أمر التدريب، وحتى المعلمين فالعديد منهم لا يواكبون ما يستجد في مجال تخصصهم. وأكبر مشكلة يعاني منها التدريب انعدام الرؤية، وضعف التمويل اللازم لمعالجة مشكلات التدريب. ولمعالجة بعض مشكلات تدريب المعلمين تقوم وزارة التربية والتعليم في ولاية

الخرطوم ممثلة الإدارة العامة للتطوير الإداري والجودة الشاملة تنفيذ الدورات الحتمية.

ثانيا : أهم مشكلات التدريب من وجهة نظر الموجهين التربويين وبعض مديري ومديرات المدارس الذين/ اللواتي استطلعت آراؤهم :

- أكدت كل آراء الموجهين ومديري ومديرات المدارس الذين استطلعت آراؤهم الحاجة الكبيرة للتدريب على أن يكون منطلقا من رؤية واضحة.
- أوصى معظم مديري ومديرات المدارس بضرورة الاهتمام بالمعلم عموما وبمعلم اللغة العربية تحديدا وذلك لما له من دور في ربط التلاميذ بمادة اللغة العربية.
- أوصى معظم مديري ومديرات المدارس الذين استطلعت آراؤهم بضرورة إعادة النظر في السلم التعليمي الحالي، مع التوصية بالعودة إلى السلم القديم(٦+٣+٣).
- اقترح عدد من مديري ومديرات المدارس الذين استطلعت آراؤهم ضرورة إعادة معاهد تدريب وتأهيل المعلمين السابقة لدورها الرائد في تدريب وتأهيل المعلمين.

أهم النتائج:

حاولت هذه الدراسة: تلمّس واقع تدريب معلمي اللغة العربية ومعلماتها بمرحلة التعليم الأساس في ولاية الخرطوم. وقد كشفت نتائج الدراسة المؤشرات التالية:

١/ كشفت الدراسة من خلال استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين في مجال تدريب المعلمين في السودان انعدام الرؤية الاستراتيجية للتدريب؛ فضلا عن الافتقار لمقومات ومعينات التدريب.

٢/ أكد القائمون على أمر تدريب معلمي اللغة العربية وجود ضعف في تمويل التدريب.

٣/هناك ضعف واضح لدى بعض معلمي اللغة العربية ومعلماتها للكفايات التدريسية اللازم توافرها.

ومن خلال تحليل نتائج الدراسة الميدانية التي قصدمنها تحديد أهم الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر المعلمين الممثلين في عينة الدراسة تكشّف ما يلي:

٤/ اتضح من خلال عرض نتائج الدراسة في محاورها السبعة أن أغلبية العنية المستهدفة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها أكدت على أن الكفايات التي تبنتها هذه الدراسة الحاجة للتدريب عليها كبيرة جدا حيث وجد أن (٧٤) من قائمة الكفايات الواردة في الدراسة تراوح الوسط الحسابي فيها من(٤. ٥١- ٤. ٩٠) وهي تمثل من إجمالي قائمة الدراسة الكلية نحو(٦٨. ٥٠٪). وأن الكفايات ال(٣٤) المتبقية من إجمالي قائمة الدراسة جاء وفقا للوسط الحسابي في تقديرات عينة الدراسة في درجة الحاجة الكبيرة. وقد خلت تقديرات العنية تماما من(الحاجة

المتوسطة، أو القليلة، أو أنه لاحاجة للتدريب على الكفاية) مما يعني دقة الأداة في تحديد أوليات الكفايات الواجب توافرها في معلمي اللغة العربية ومعلماتها الذين يدرسون في المدارس الحكومية في ولاية الخرطوم.

٥/ (أ) إن٥. ٤٪ من إجمالي الذين يدرسون في الحلقة الثالثة من مرحلة التعليم الأساس لم يتلقوا أي تدريب في مهارات تدريس اللغة العربية.

(ب) وإن ١٣. ٧٪ تلقوا دورة أولية واحدة تسمى دورات التمهين، وهي تعطى لكل ملتحق بالتدريس حديثا.

(جـ) وإن ١٤. ٤٪ تلقوا دورتين من الدورات نفسها.

(د) وإن ٣. ٦٪ هم من حملة الشهاة السودانية مما يعني إن قدراتهم العلمية لاتؤهلهم للقيام بالدور التدريسي المطلوب مهنم بشكل مهني جيد خاصة وإن هذا المنهج صمم ليقوم بتدريسه خريجو الجامعات بحسب إفادة عبد الغني إبراهيم نائب مدير المركز القومي للمناهج في بخت الرضا الأسبق حيث قال: إن ٨٪ فقط من الذين يدرسون في مرحلة التعليم الأساس هم من حملة الشهادة الجامعية علما أن فلسفة المنهج الجديد بعد تغيير السلم التعليمي إلى(٨+٣) بنيت وفق رؤية تفيد أن الذين يدرسون في المرحلة يبنغي أن يكونوا من حملة الشهادة الجامعية. وفي دراسة هجو إن (١٣٠٠٠٠) مئة وثلاثين ألفا عدد معلمي الأساس في السودان تمكن نحو(٨٠٠٠) ثمانية آلاف منهم فقط من الحصول على الشهادة الجامعية، ويمثلون نحو(٦. ١٥٪) من إجمالي معلمي المرحلة الأساسية. (هجو، ٢٠١٣).

(هـ) و١٦. ٢٪ هم ممن تتراوح خبرتهم في المجال ما دون الثلاث إلى خمس سنوات. علما بأن عينة الدراسة تمثل ١٥. ٤٣٪ من مجمتع الدراسة الأصل في ولاية الخرطوم للعام الدراسي(٢٠١٢- ٢٠١٣م). وهذه النتائج تؤكد بأن هناك اختلالا كبيرا

وقصورا شديدا في تدريب معلمي اللغة العربية، وأنه لاتوجد سياسة واضحة، وبرنامج محدد لتدريب المعليمن، وهو ينعكس سلبا على مجمل العملية التعليمية حيث ضعف المخرج النهائي للتعليم العام، ومن ثم التعليم الجامعي. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (السيد، وآخرون، ٢٠١٢م)، وما جاء في كتاب الإحصاء الصادر من وزار التربية والتعليم في ولاية الخرطوم حيث جاء فيه إن نسبة المعلمين الذين تخرجوا في كليات التربية هم: ١. ٢٣٪ من إجمالي المعلمين الذين يدرسون في الحلقة الثالثة، وأن نسبة المتدربين: ١. ٥٣٪ بالنسبة إلى إجمالي طلاب مرحلة الأساس(كتاب الإحصاء التربوي، ص ١٢، ص ٦٨).

٦/ أيدت عينة الدراسة المستطلعة آراؤهم عن مدى الحاجة للتدريب على الكفايات التي اقترحتها الدراسة الحالية بصورة كبيرة جدا حيث تراوحت بين(٤. ٤٠- ٤. ٦٠) بحساب الوسط المرجح لمقياس تفسير نتائج الدارسة على مستوى محاور الدراسة، والجدول(١٢) يوضح ذلك:

جدول (١٢) يوضح مدى الحاجة للتدريب على الكفاية من وجهة نظر عينة الدراسة وفقاً للوسط الحسابي المرجح(تنازلياً) في محاور الدراسة:

المحور	عدد الكفايات	المتوسط الحسابي	الرتبة
كفايات التنفيذ	21	4.60	1
كفايات الانسانية	7	4. 59	2
كفايات التقويم	11	4.59	3
كفايات ضبط وإدارة الصف	9	4. 53	4
الكفايات العلمية	26	4. 51	5
الكافيات الشخصية	22	4. 50	6
كفايات التخطيط	12	4.40	7

وتشير هذه النتائج إلى أن قائمة الكفايات: (١٠٨) التي تبنتها هذه الدراسة كانت واقيعة وتمثل احتياجات حقيقة؛ حيث ترواحت متوسطات درجات تأييد عينة الدرسة لها بين(حاجة كبير جدا، وحاجة كبيرة وفقا لمقياس تفسير الدرجات الذي أعدته الدراسة) ولم ترد أي من الكافيات في درجات: (حاجة متوسطة، أو قليلة، أو أنه لا حاجة للتدريب عليها)، ويمكن عزو هذه النتائج الكبيرة جدا إلى أن عينة الدراسة شملت من أصحاب الخبرات والدرجات العلمية العالية، حيث من بين أفراد العينة من تراوحت خبراتهم بين(١٥ سنة في التدريس ونسبتهم: ٢٩. ٦٪، والذين تفوق خبرتهم ال١٥ سنة في التدريس نسبتهم: ٣٣. ٩٪). وأن نسبة ١٢. ٩٪ هم من حملة درجة الماجستير، وأن ٨. ٣٪ هم من حملة درجة الدكتوراه. وهي نتيجة تدل على ضرورة الاهتمام بالتدريب ورفع كفايات المعلمين سيما في هذا العصر الذي يعتمد معايير الجودة، وتمهين التعليم. وقد لاحظ الباحث تأخر رتبة كفايات التخطيط في سلم أوليات العنية، وهوأمر يسترعي الانتباه إذ كيف يكون التخطيط متأخرا بهذه الدرجة وتتقدم عليه كفايات التنفيذ حيث احتلت الرتبة الأولى من وجهة نظر العينة فهل لأن العينة لديها إلمام كاف بكفايات هذا المحور؟ أم أنه مجرد تقديرات العينة لمدى أهمية هذه الكفايات؟!. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من: (عبد العاطي، ١٩٩٩م)، (عقيلان، ١٩٩٩م)، (نصر، ٢٠٠٠م)، (المستريحي، ٢٠٠١م)، (سكينة، ٢٠٠١م)، (ثروت، ٢٠٠٢م)، (حمد، ٢٠٠٤م)، و(رجب، ٢٠٠٦م)، (المومني، ٢٠٠٦م) و(العنزي، ٢٠٠٧)، (الشفا، ٢٠٠٧م)، (فضل الله، ٢٠٠٧م)، و(الإمام، ٢٠٠٧م)، (الفاتح، ٢٠٠٧م)، و(عبد المجيد ٢٠٠٨م)، (عبدالقادر، ٢٠٠٨م)، (نعيمة، ٢٠٠٨م)، (حامد، ٢٠٠٩م)، (الجابري، ٢٠٠٩م)، (الأمين، ٢٠٠٩م)، و(عثمان، ٢٠١٠م)، (حمزة، ٢٠١٢م)،

(عثمان السيد زملاؤه، ٢٠١٢م)، وبذلك تكون الدراسة قد أجابت على تساؤلاتها الرئيسة، وحققت الأهداف المرجوة منها بإذن الله.

كيف يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في كليات التربية في الجامعات السعودية؟

بين جمهورية السودان، والمملكة العربية السعودية جملة من القواسم المشتركة؛ والعلائق الأزلية؛ تاريخية؛ وثقافية؛ وعديد من المصالح العليا؛ ولذلك يمكن الاستفادة من تجربة السودان في تدريب المعلمين في عدد من الجوانب ومن ذلك:

١/ يمكن أن يقوم طلاب الدراسات العليا بإجراء دراسات مقارنة بين تجربة السودان والمملكة في تدريب المعلمين لتعّرف أهم الفروق إذ يمتلك السودان رصيدا وتجربة عريقة في التدريب تجاوزت ال(١٠٠) عام مئة عام يمكن الاستهداء بها.

٢/ من خلال هذه الدراسة يطلع القائمون على كليات التربية في المملكة على تطور تجربة السودان في تدريب المعلمين، وهو أمر مهم في تعّرف التجارب الأخر في العملية التربوية للاستفادة من الإيجابيات وتفادي السلبيات إن وجدت.

٣/ يمكن أن تكون هذه الدراسة نقطة انطلاق لبعض الدارسين للقيام بدراسات تقويمية لتجربة المملكة في تطور وتاريخ تدريب المعلمين.

٤/ يمكن أن يتم تبادل الخبرات والتجارب بين مؤسسات إعداد، وتدريب المعلمين في البلدين من خلال النقاط النتائج والقضايا التي أثارتها هذه الدراسة؛ وأهمها ضرورة الاهتمام بجودة التعليم الأساس في الدول لتحقيق مطلوبات جودة التعليم.

أهم التوصيات:

١/ الاهتمام بالتدريب وإعادة التدريب لتحقيق أهداف التنمية البشرية والارتقاء بجودة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم.

٢/ إعادة نظام السلم التعليمي: (٦+٣+٣) بدلاً من السلم التعليمي الحالي: (٨+٣).

٣/ الاهتمام بتوفير المتطلبات والمقومات التي تساعد على تدريب وتأهيل معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في ولاية الخرطوم.

٤/ إعادة النظر في قرار إغلاق معاهد تدريب وتأهيل معلمي مرحلة الأساس.

٥/ تعميم نتائج هذه الدراسة على معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في كل ولايات السودان.

٦/ وضع نتائج هذه الدراسة موضع التنفيذ وتبنيها من قبل الجهات المعنية إذ أنها تمثل رأي عينة من مجتمع الدراسة الاصل في ولاية الخرطوم.

المقترحات:

أ/ إجراء المزيد من الدراسات في تدريب معلمي مرحلة الأساس في بقية فروع مواد المرحلة.

ب/ إجراء دراسة لتعرّفر أثر إغلاق معاهد تدريب معلمي مرحلة الأساس في كفاءة أداء معلمي المرحلة.

جـ/ إنشاء أكاديمية متخصصة لتدريب المعلمين.

د/ إجراء دراسة مقارنة بين طرائق تدريب المعلمين في السودان والمملكة العربية السعودية.

أهم مراجع الدراسة

- ابن فارس، أبو الحسن أحمد بن زكريا. معجم مقاييس اللغة (وضع حواشيه إبراهيم شمس الدين)بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٠هـ – ١٩٩٩م.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين بن محمد بن مكرم. لسان العرب. (بيروت: دار صادر، ط ٢٠٠٤م).
- اللقاني، أحمد حسين، و الجمل علي أحمد. معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. (الطبعة الثانية. القاهرة: عالم الكتب. ١٩٩٩م).
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(تونس: ٢٠٠٦م). إستراتيجية تطوير التربية العربية(الإستراتيجية المحدثة).
- جمهورية السودان: الإستراتيجية القومية الشاملة (١٩٩٢- ٢٠٠٢م). (د. ن، د. م).
- محمد، أحمد علي الحاج، (١٩٩٢م). التخطيط التربوي – إطار مدخل تنموي جديد. (بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع).
- خالد طه الأحمد. (٢٠٠٥م)، تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب (العين: بدولة الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي).
- البشير، محمد عمر. (١٩٨٣م)، تطور التعليم في السودان (١٨٩٨- ١٩٥٦م)، (ترجمة هنري رياض وآخرون. (الطبعة الثانية، بيروت: دار الجيل، الخرطوم: مكتبة خليفة.

- حسن، سكينة النور، (٢٠٠١م)، تدريب معلم مرحلة الأساس في ظل تغيير السلم التعليمي بولاية الخرطوم، (بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس، جامعة الخرطوم، كلية التربية).
- حمد، سكينة فضل المولى. (٢٠٠٤م)، الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بمرحلة الأساس، (دراسة ميدانية من وجهة نظر المعلمين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم، كلية التربية).
- البوهي، فاروق شوقي. (٢٠٠١م). التخطيط التعليمي، (عملياته - مداخله - التنمية البشرية - تطوير أداء المعلم). (القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع).
- الدريج، محمد، و جمل، محمد جهاد(٢٠٠٥م). التدريس المصغر. (العين بدولة الامارات العربية المتحدة. دار الكتاب الجامعي).
- مجاور، محمد صلاح اِلدين علي. (١٩٨٨م). تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية: أسسه وتطبيقاته. (الطبعة الرابعة، الكويت: دار القلم).
- عبد الدائم، عبد الله. (١٩٨٦م)، التخطيط التربوي" أصوله وأساليبه الفنية وتطبيقاته في البلاد العربية، (ط٦، بيروت: دار العلم للملايين).
- ولاية الخرطوم. وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٣م). إدارة التخطيط والإحصاء التربوي. كتاب الإحصاء التربوي للعام(٢٠٠٢- ٢٠٠٣م
- حسن، الشفاء عبد القادر. (٢٠٠٧م) تخطيط برنامج قائم على الكفايات عن طريق المنحى التكاملي متعدد الوسائط لإعداد معلم الحلقة الأولى للتعليم

الأساسي (دراسة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في التربية - مناهج وطرق تدريس - غير منشورة) جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا - كلية التربية.

- علي، ثروت مصطفى. (٢٠٠٢م) الكفايات التعليمية اللازمة لتدريس منهج التاريخ بمرحلة الأساس. (دراسة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية – مناهج وطرق تدريس – غير منشورة). جامعة الخرطوم – كلية التربية.

- نصر، حسن سلمان. (٢٠٠٠م)، منهج تدريبى لمعلمي مرحلة الأساس في السودان. (مقترح ورؤى مستقبلية) (رسالة دكتوراه في التربية غير منشورة). جامعة الخرطوم – كلية التربية.

- محمد، عثمان السيد. (٢٠١٠م). تقويم برامج كليات التربية السودانية في تأهيل وتدريب معلمي مرحلة التعليم الأساس (دراسة ميدانية بولاية الخرطوم). (رسالة دكتوراه غير منشورة مناهج وطرق تدريس) جامعة الزعيم الأزهري - كلية الدراسات العليا.

- محمد، عثمان عوض السيد، وآخرون. (٢٠١٢م)(دكتور)، ورقة علمية مقدمة إلى المؤتمر القومي للتعليم المنعقد في فبراير ٢٠١٢م بالخرطوم بعنوان: (كليات التربية بين تخلف السياسات وتصاعد الطموحات).

- حامد، أحمد محمد. (٢٠٠٤م)، الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي وتجسير الفجوة بين العرض والطلب في مرحلة الأساس. دراسة منشورة في دراسات تربوية. العدد العاشر - السنة الخامسة. ربيع الثاني ١٤٢٥هـ - يونيو ٢٠٠٤م (مجلة محكمة نصف سنوية يصدرها المركز القومي للمناهج والدراسة التربوي).

- محمد، مصطفى عبد السميع. (٢٠٠٩ م) و حوالة، سهير محمد. إعداد المعلم: تنميته وتدريبه. (عمان الأردن: دار القلم).
- كامل، عبد الحافظ، محمد. التدريب. (القاهرة: دار الخلود للتراث، د. ت).
- سلمان، سلمان علي(٢٠١١). وقفات مضيئة في تاريخ التعليم في السودان (١٩٠٠- ١٩٩٠م). (دراسة منشورة على الانترنت في موقع وزارة التربية والتعليم الاتحادية.
- هجو، عمر الشيخ، (٢٠١٣م)، التجربة السودانية في تدريب المعلمين أثناء الخدمة، (المركز السوداني للبحث العلمي.

المراجع الأجنبية:

- -So wards‘ G. Wesley‘164- A model for the preparation of element - tray School teachers(the Florida states university Government Printing Office. , 1968)
- Natem, Nabu, Isaac. perceptions. Of Teachers, Principals.
- subject Advisor And Inspectors In A department Of Education In The Republic Of south Africa Concerning Selected Teaching Competency Skills As in – Service Needs Of Black Secondary school Teachers.
- Norman R. Dodle The Florida Catalog Of Teachers Competencies(Florida: Department Of Education , 1973).
- Marzano- Robert. J And Others Competency Based Evaluation – Toward Acomper hensive Of assessment Office Of Educational Research And improvement (ED) Washington De. ERIC DEEUMENT 1992 - 12 ED 356217.
- Mittal , chunna , a comparison of educators perception of the competencies of secondary science teachers In India , un of Houston , international - No 1 - 46 - 12 June 1986.

برامج إعداد معلمي ومعلمات التربية الخاصة بالجامعات السعودية: الواقع والمأمول

إعـداد

د. تركي بن عبدالله سليمان القريني

أستاذ التربية الخاصة المشارك

الملخص:

هدفت هذه الورقة إلى تحديد طبيعة التحديات التي تواجه أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية، وسبل تطويرها. حيث اعتمدت على تحليل طبيعة البرامج في تلك الأقسام من خلال مواقعها الإلكترونية وجميع المقالات ذات العلاقة. ولقد خلصت هذه الورقة إلى وجود العديد من التحديات التي تؤثر على أداء تلك الأقسام ومن أبرزها: ضعف التنسيق والتكامل بين أقسام التربية الخاصة والجهات ذوات العلاقة، ضعف مخرجات تلك الأقسام في المواد التخصيصية، عدم استناد برامجها على الممارسات والمعايير عالمية، غياب البرامج المشتركة لإعداد أخصائيين في مجال الخدمات المساندة للتربية الخاصة. فيما توصلت هذه الورقة إلى العديد من الاقتراحات التي من شأنها تطوير واقع تلك الأقسام من خلال بناء تصور لبرامج أكاديمية تستند إلى معايير مقننة، وتوجهات تربوية حديثة، وإعادة النظر في برامج إعداد معلم التربية الخاصة الحالية لتصبح برامج تكاملية مع الأقسام ذات العلاقة، وتطوير البرامج المشتركة لإعداد أخصائيين في مجال الخدمات المساندة للتربية الخاصة، وغيرها.

الكلمات المفتاحية:

التحديات، أقسام التربية الخاصة، الجامعات السعودية

مقدمة:

مر التعليم العالي السعودي بمراحل متعددة وتغيرات جوهرية، لعل أبرزها في هذا العقد التوسع في إنشاء الجامعات في عديد من المناطق والمحافظات؛ وذلك لمقابلة الطلب المتنامي على الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي من أبناء هذا الوطن، واستجابة لمتطلبات مجتمع المعرفة، وتحقيقاً للتنمية الشاملة، علاوة على تسهيل التحاق أبناء المناطق والمحافظات بتلك المؤسسات، بما يسهم في اكتسابهم الكفايات اللازمة التي تمكنهم من الالتحاق بسوق العمل المحلية، إضافة إلى الدور البحثي الذي يمكن أن تؤديه تلك الجامعات تجاه القضايا والمشكلات المجتمعية المحلية. وقد صاحب هذا التوسع قيام تلك الجامعات بافتتاح أقسام التربية الخاصة لسد احتياج تلك المناطق من الكوادر البشرية المتخصصة في خدمة التلاميذ ذوي الإعاقة، ليبلغ عدد تلك الأقسام حوالي (٢٧) قسماً موزعة على مناطق المملكة. حيث تم إنشاء أول قسم متخصص في مجال التربية الخاصة على المستوى المحلي والعربي بجامعة الملك سعود عام ١٤٠٥هـ، تلا ذلك افتتاح قسم التربية الخاصة بكلية المعلمين بجدة عام ١٤٢٢هـ، ثم زاد التوسع في افتتاح تلك الأقسام بشكل مطرد حيث تم افتتاح العديد من أقسام التربية الخاصة في بعض الجامعات كجامعة الملك خالد بأبها عام ١٤٢٠هـ، وجامعة الطائف عام ١٤٢٦ه، ـ وجامعة طيبة بالدينة المنورة عام ١٤٢٦هـ ٠ كما شهدت الأعوام الأخيرة طفرة كبيرة في افتتاح تلك الأقسام حتى وصل عددها حوالي (١٥) قسماً وبرنامجاً على مستوى الجامعات السعودية كما يوضحها الجدول (١) (مركز إحصاءات التعليم العالي، ٢٠١٤).

وعلى الرغم من الدور الذي قدمته تلك الأقسام في توفير الكوادر البشرية المتخصصة في مجالات الإعاقة، مما أسهم في تقديم خدمات التربية الخاصة بجودة عالية للتلاميذ ذوي الإعاقة، إلا أن المتأمل في واقع تلك الأقسام يدرك أنها تواجه

العديد من التحديات، ولم تصل طبيعة برامجها إلى ما يطمح إليه المختصون، والعاملون في مجال التخصص. لذلك جاءت فكرة هذه الورقة لفحص واقع تلك الأقسام، وسبل تطويرها في ضوء الممارسات العالمية.

أهمية الدراسة :

تبرز أهمية هذه الورقة في العديد من الأبعاد والتي من أبرزها :

١. ندرة الدراسات –حسب علم الباحث- التي عنيت بواقع أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية، ، ولذا تعد هذه الدراسة إضافة جديدة وإثراءً علمياً في مجال البحث العلمي فيما يتعلق بواقع تلك الأقسام وسبل تطويرها.

٢. تعد عملية تحديد التحديات التي تواجه تلك الاقسام خطوة اساسية في عملية تطويرها، و مرحلة سابقة لتصميم أي برنامج لإعداد المعلم بل تعد المدخل العلمي لحل كثير من مشكلات تلك الاقسام.

٣. مساعدة صناع القرار في تحديد أبرز التحديات التي تواجه تلك الأقسام، والعمل على تحسينها في ضوء الحلول والتوصيات المقترحة في هذه الدراسة.

هدف الدراسة وتساؤلاتها :

استناداً لما تم استعراضه، فإن هذه الورقة تسعى إلى التعرف على واقع أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية، من خلال تحليل واقع تلك الأقسام وطبيعة برامجها ومقارنته بالممارسات العالمية. وفي ضوء ذلك، تتحدد المشكلة في السؤال الرئيسي التالي.

ما واقع التحديات التي تواجه أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية ؟

ويتفرع من هذا السؤال الاسئلة الفرعية التالية:

ماهي طبيعة التحديات التي تواجهها أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية؟

ما المقترحات والحلول التي يمكن أن تسهم في تحسين واقع أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية؟

الإجابة عن تساؤلات الدراسة :

أولاً : طبيعة التحديات التي تواجهها أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية :

يمكننا القول إن هناك ندرة في طبيعة الدراسات التي ناقشت واقع أقسام التربية الخاصة، مما يحدو الباحث إلى الاعتماد على تحليل محتوى تلك البرامج، والمقالات الصحفية التي ناقشت هذا الواقع. وفي ضوء ذلك، فإنه يمكننا إجمال تلك التحديات فيما يلي:

(أ) ضعف التنسيق والتكامل بين أقسام التربية الخاصة :

بنظرة تأملية للجدول رقم (١) يمكننا القول إنه نتيجة لضعف التنسيق والتكامل بين أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية حول تحديد طبيعة البرامج المناسبة لحاجة سوق العمل (القريني، ٢٠١٣). قامت تلك الأقسام بتقديم برامج متماثلة إلى حد كبير، حيث تقدم معظم تلك الأقسام ثلاثة مسارات تقليدية هي: صعوبات التعلم، والتخلف العقلي، والإعاقة السمعية، دون الأخذ بعين الاعتبار أهمية التنويع في طبيعة البرامج المقدمة، بما يتوافق مع حاجة سوق العمل، وحاجة بعض الفئات من ذوي الإعاقة إلى كوادر متخصصة في مجال إعاقتهم، كتعدد العوق، والتوحد، وفرط الحركة وتشتت الانتباه، وغيرها من الإعاقات الأخرى. وفي نطاق آخر، قامت تلك الجامعات بافتتاح أقسام التربية الخاصة بشكل موسع في نفس المنطقة التي تنتمي لها دون تحديد مدى حاجة تلك المنطقة لمخرجاتها، ودون تنسيق حول طبيعة تلك البرامج. فعلى سبيل المثال: هناك ثمانية أقسام للتربية

الخاصة تمنح جميعها درجة البكالوريوس في منطقة الرياض، بل إن هناك قسمين للتربية الخاصة تحت مظلة جامعة واحدة، كما هو الحال في جامعتي: سطام، وشقراء.

ويتضح من الجدول (١) أقسام التربية الخاصة التي تنتمي لجامعات تقع في نطاق جغرافي متقارب بمنطقة الرياض وهي: (١) قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، (٢) قسم التربية الخاصة بجامعة الإمام، (٣) قسمان للتربية الخاصة بجامعة سطام (الخرج، ووادي الدواسر)، (٤) قسمان التربية الخاصة بجامعة شقراء (فرع شقراء، وفرع الدوادمي)، (٥) قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة، (٦) قسم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة، كما تم افتتاح أربعة أقسام في منطقة مكة المكرمة، وهي: (١) قسم التربية الخاصة بجامعة أم القرى، (٢) قسم التربية الخاصة بجامعة جدة، (٣) قسم التربية الخاصة بجامعة الملك عبد العزيز، (٤) قسم التربية الخاصة بكلية دار الحكمة بجدة.

(ب) التنسيق والتكامل بين أقسام التربية الخاصة والجهات ذوات العلاقة :

لقد غاب عن تلك الأقسام أهمية التكامل والتنسيق مع الجهات ذوات العلاقة بخدمة التلاميذ ذوي الإعاقة، كوزارتي التعليم (التعليم العام)، والشؤون الاجتماعية، وغيرها من الجهات ذوات العلاقة، بما يضمن وجود تخطيط لحاجة سوق العمل، مما نجم عنه كثرة خريجي تلك الأقسام، وعدم حصولهم على وظائف تتوافق مع تخصصاتهم، بل من المدهش أن من تلك الأقسام من أوجدت مسارات دون وجود مسمى وظيفي لها من قبل وزارة الخدمة المدنية، كمساري تعدد العوق، والتدخل المبكر، ودون أي تنسيق مسبق مع وزارة التعليم، والذي نتج عنه خريجات وخريجون دون مسمى وظيفي (قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، ٢٠١٤).

(ج) ضعف مخرجات أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية في المواد التخصصية :

يؤكد العديد من الخبراء وصناع القرار في وزارة التعليم أن أبرز التحديات التي تواجه معلمي التربية الخاصة هو ضعف كفاياتهم في تعليم المواد ذات الطابع التخصصي، كمواد اللغة العربية والرياضيات وغيرها من المواد العلمية؛ نتيجة لعدم تعرضهم لمقررات دراسية في برامج إعدادهم، مما يؤثر سلباً على تدريسهم لتلاميذهم من ذوي الإعاقة لتلك المواد (آل الشيخ، ٢٠١٤).

(د) ضعف استناد برامج أقسام التربية الخاصة على الممارسات والمعايير عالمية :

إن المتأمل في طبيعة برامج التربية الخاصة بالجامعات السعودية يدرك أن معظم الكفايات التي تقدم فيها تتوافق مع المعايير المحلية دون الأخذ بعين الاعتبار الممارسات العالمية في مجال إعداد معلم التربية الخاصة، فكثير من تلك البرامج لم تراعِ في بنائها معايير مجلس الأطفال غير العاديين، والذي تتبناه معظم الجامعات العالمية عند بناء برامجها لتتوافق مع تلك المعايير، بما يسهم في إكساب مخرجاتها المعارف والمهارات التي تدعم عملهم مع التلاميذ ذوي الإعاقة بشكل فاعل.

(هـ) غياب البرامج المشتركة لإعداد أخصائيين في مجال الخدمات المساندة للتربية الخاصة :

إن المتأمل في طبيعة برامج إعداد معلم التربية الخاصة يصل إلى نتيجة مفادها أن تلك البرامج تقوم على أسلوب التوجه الأحادي unidisciplinary والذي يعزز من فلسفة تقديم الكفايات التخصيصية دون الأخذ بعين الاعتبار علاقة ذلك التخصص بالتخصصات الأخرى Crais, Boone, Harrison, Freund, Downing, & (West, 2004). مما أضعف من مخرجات تلك الأقسام لتقوم بالدور التشاركي مع مقدمي الخدمات المساندة، وأدى إلى غياب الكوادر المتخصصة لتقديم تلك الخدمات بشكل فاعل للتلاميذ ذوي الاعاقة.

ومجمل القول: إنه على الرغم من التوسع في تلك الأقسام بهدف تلبية احتياج سوق العمل من الكوادر المتخصصة؛ إلا أن تلك الأقسام لم تراعِ التنوع بين برامجها بطريقة تضمن مخرجات تتوافق مع حاجة سوق العمل. كما غاب عن تلك الأقسام الاعتماد في رؤيتها في إعداد مخرجاتها من الاستفادة من المعايير العالمية في مجال إعداد معلم التربية الخاصة.

ثانياً: ماهي المقترحات والحلول التي يمكن أن تسهم في تحسين واقع أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية؟

يأتي الاهتمام ببرامج إعداد معلمي التربية الخاصة من منطلقات "أن التربية للجميع"، بغض النظر عن أية معوقات قد تحول دون تعلمهم، مع ضرورة الاهتمام بذوي الإعاقة، وتكييف المناهج العامة، وطرق التدريس الخاصة بهم، بما يتواءم مع قدراتهم وإمكاناتهم، وبما يسمح بدمجهم مع أقرانهم العاديين في فصول التعليم العام، مع تقديم الدعم العلمي المكثف لمعلمي التربية الخاصة، ومعلمي التعليم العام، بما يساعدهم على تنفيذ استراتيجيات التعليم، سواء للطلاب الموهوبين أو ذوي الإعاقات المختلفة. وفي ضوء ذلك، فإن من الأهمية بمكان إعادة النظر في برامج إعداد معلم التربية الخاصة في تلك الأقسام، وذلك من خلال:

بناء تصور لبرامج أكاديمية مبنية على معايير مقننة، وتوجهات تربوية حديثة، وفقاً لمعايير إعداد المعلم التي تعدها وتشرف عليها مجالس علمية متخصصة، كمعايير مجلس الأطفال غير العاديين Council for Exceptional Children في الولايات المتحدة الأمريكية، وتتدرج هذه المعايير ضمن عدد من المجالات الأساسية، وهي: (١) معايير الممارسة المهنية للمعلمين، (٢) المعايير ذوات العلاقة بتعليم ذوي الإعاقات، (٣) المعايير ذوات العلاقة بالعمل الجماعي والتواصل، (٤) الإدارة، والمعلمون، والمرشدون، وأولياء الأمور. (٥) البيئة التعليمية، (٦)

استراتيجيات التدريس، (٧) التعليم الشامل والخدمات الانتقالية، (٨) البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة (Council for Exceptional Children ., 2003)

(ب) إعادة النظر في برامج إعداد معلم التربية الخاصة الحالية لتصبح برامج تكاملية، بهدف تحسين كفايات مخرجات تلك الأقسام في الجوانب العلمية، وذلك من خلال تقديم المقررات التخصصية من قبل أقسام التربية الخاصة، وتقديم المقررات التخصصية العلمية من الكليات المعنية، ككلية العلوم، أو الآداب حسب التخصص الذي يتم إعداد المعلم فيه بصورة متزامنة ومتكاملة من بداية دخول الطالب للبرنامج في مرحلة البكالوريوس إلى نهاية المستوى السابع له، ويتبع ذلك التطبيق الميداني في الفصل الثامن.

(ج) تطوير البرامج المشتركة لإعداد أخصائيين في مجال الخدمات المساندة للتربية الخاصة، حيث تعد البرامج المشتركة من البرامج الهامة لإعداد العاملين في مجال الخدمات المساندة للتربية الخاصة لدعم جودة الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة، وعلى وجه الخصوص في ظل وجود نقص حاد في وفرة العديد من الخدمات المساندة بأنواعها، ومستوياتها المختلفة، وضعف الأداء المهني للعاملين في مجال تقديم خدمات التربية الخاصة بسبب قصور طبيعة الأداء المهني لهم بالجامعات، وعزوف خريجي كليات العلوم الطبية التطبيقية للتوجه للعمل في قطاع التعليم لأسباب غير محددة(الوابلي، ٢٠١٤). ومن هذا المنطلق يمكن لأقسام التربية الخاصة تقديم برامج مشتركة في مجال إعداد العاملين في مجال التربية الخاصة في ضوء العديد من الاعتبارات التي تتمثل في:

أن تقوم الشراكة عملياً بين تخصصين من التخصصات المطلوبة، بحيث يكون تخصص التربية الخاصة الطرف الأساس في هذه الشراكة، كوجود

شراكة بين قسم التربية وعلم النفس، أو التربية الخاصة وعلم الاجتماع، أو التربية الخاصة والطفولة المبكرة.

يمكن تقديم البرامج المشتركة من خلال مستويات متنوعة تتمثل في:

المستوى الأول: يتم تقديم هذه البرامج من خلال الشراكة بين أقسام التربية الخاصة والأقسام الأخرى على مستوى كليات التربية (أقسام علم النفس، وأقسام رياض الأطفال، . . . إلخ).

المستوى الثاني: يتم تقديم هذه البرامج من خلال الشراكة بين أقسام التربية الخاصة والأقسام الأخرى على مستوى كليات الآداب (أقسام علم الاجتماع)، أو التربية الرياضية (أقسام العلاج الترويحي).

ج- **المستوى الثالث:** يتم تقديم هذه البرامج من خلال الشراكة بين أقسام التربية الخاصة والأقسام الأخرى على مستوى كلية العلوم الطبية التطبيقية (قسم العلاج الطبيعي والوظيفي، وقسم علاج اللغة والكلام، وقسم الخدمات السمعية والبصرية).

يمكن تقديم هذه البرامج من خلال ثلاث درجات علمية :

برامج البكالوريوس. ب- الدبلوم العالي. ج- برامج الدراسات العليا.

(د) تحسين أداء الخبرات الميدانية في أقسام التربية الخاصة، حيث تعد الخبرات الميدانية (التدريب الميداني) لمعلمي التربية الخاصة من الجوانب الأساسية التي تدعم اكتساب مخرجات هذه الأقسام بالكفايات اللازمة للعمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة وبجودة عالية. ومن هذا المنطلق فإن من الأهمية بمكان العمل على تحسين جودة برامج التربية الخاصة بتلك الأقسام من خلال الأخذ بعين الاعتبار ثلاثة مستويات:

(١) المستوى الأول: المشاهدة:

ويقصد بها ذهاب الطالب إلى مدرسةٍ لمشاهدة معلم أثناء أداء درس في مجال تخصص الطالب، ويقترح لها ساعة معتمدة (عملي) خلال الفصل الدراسي، وأن تكون أحد متطلبات مقرر أو أكثر من مقررات قسم التربية الخاصة، ويقوم الطالب - بعد ذلك- بكتابة وصف لما تم مشاهدته، ويتم تقديمه لعضو هيئة التدريس الذي يدرس المقرر.

(٢) المستوى الثاني: الممارسة المحدودة:

ويقصد بها ذهاب الطالب إلى مدرسة للتعاون المحدود مع معلم أثناء أداء درس في مجال تخصص الطالب، كأن يساعد في التحضير لدرس، أو يساعد الطلاب في درس عملي ونحو ذلك. ويقترح لها ساعة معتمدة أو أكثر (عملي) خلال الفصل الدراسي، وأن تكون أحد متطلبات مقرر أو أكثر من مقررات أقسام التربية الخاصة، ويقوم الطالب بعد ذلك بكتابة وصف لما قام به، ويقدمه لعضو هيئة التدريس الذي يدرس المقرر.

(٣) المستوى الثالث: الممارسة الكاملة:

يقصد بها ذهاب الطالب إلى أحد برامج دمج ذوي الإعاقة أو المراكز الخاصة للتعاون الكامل مع معلم أثناء أداء درس في مجال تخصص الطالب، أو إعداد البرامج التربوية الفردية المناسبة لذوي الإعاقة، أو خطط تعديل السلوك، ويقترح لها ساعة معتمدة أو أكثر (عملي) خلال الفصل الدراسي، وأن تكون أحد متطلبات مقرر أو أكثر من مقررات القسم، ويقوم الطالب - بعد ذلك- بكتابة تقرير لما قام به ويقدمه لعضو هيئة التدريس الذي يدرس المقرر، وينسق عضو هيئة التدريس

مع المعلم المتعاون في المدرسة قبل وبعد تنفيذ النشاط، ويفترض أن تتاح هذه الفرصة للطالب في المستوى الخامس من دراسته (Keller, 2014).

ثانياً: التنسيق والتكامل بين أقسام التربية الخاصة:

تعد عملية التنسيق والتكامل بين أقسام التربية الخاصة من المتطلبات الجوهرية التي يمكن أن نعمل على تطوير برامجها وتوافقها مع متطلبات سوق العمل، والتوجهات الحديثة، والممارسات العالمية في مجال إعداد معلم التربية الخاصة، ويمكن تحقيق هذا التوافق من خلال تشكيل لجنة استشارية من المتخصصين يتم من خلالها مراجعة البرامج الحالية، أو المزمع اعتمادها، ومدى توافقها مع المعايير العالمية في إعداد معلمي التربية الخاصة كمعايير (CEC)، وتضمن عدم الازدواجية في تقديم نفس التخصصات من تلك الأقسام، وخصوصاً في تلك الأقسام التي تنتمي لمنطقة إدارية واحدة.

كما أن عملية التعاون والتكامل بين أقسام التربية الخاصة قد تأخذ أشكالاً أخرى تتمثل في التعاون في إتاحة الفرصة للطلاب من الجامعات التي تنتمي لمنطقة معينة للدراسة المشتركة، سواء بالتعلم عن بعد، أو بالحضور المباشر، وسواء بالدراسة كاملة، أو بأخذ مقررات معتمدة لدى الجامعة الأم التي يدرس فيها الطالب، والاستفادة من أعضاء هيئة التدريس المتميزين في العملية التدريسية والإشرافية، وفق لائحة وزارة التعليم (التعليم العالي)، بما يضمن جودة مخرجات تلك الأقسام، وبما يجعل تلك الأقسام تعمل ضمن وحدة مشتركة متكاملة تسهم في تحقيق الأهداف الجماعية بكفاءة أعلى (قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، ٢٠١٤).

ثالثاً: تطوير جودة مخرجات أقسام التربية الخاصة:

وفقاً للنتائج الحالية لأداء مخرجات أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية على الاختبارات المهنية لخريجي تلك الأقسام التي تقدم من قبل مركز القياس والتقويم الوطني؛ فإن هناك تفاوتاً في أداء مخرجات تلك الأقسام على تلك الاختبارات، حيث تتفوق مخرجات أقسام التربية الخاصة في الجامعات العريقة على مخرجات الأقسام في الجامعات الناشئة(السعدوي، ٢٠١٤). مما يتطلب من تلك الأقسام التنسيق مع هذا المركز للحصول على أداء مخرجاتها على تلك الاختبارات، وتحديد مكامن الضعف في مخرجاتها والعمل على تحسينها.

رابعاً: التنسيق والتكامل بين أقسام التربية الخاصة والجهات ذوات العلاقة:

يعد العمل التكاملي بين أقسام التربية الخاصة والجهات ذوات العلاقة من الأمور الداعمة لتوحيد الجهود وتضافرها بما يخدم جميع الأطراف. ومن هذا المنطلق، فإن طبيعة برامج تلك الأقسام تفرض شراكتها مع جهات مستفيدة أخرى. وفيما يلي تصور حول الدور التكاملي بين تلك الجهات وأقسام التربية الخاصة:

(١) وزارة التعليم (التعليم العام):

يتلخص الدور التكاملي بين أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية ووزارة التعليم (التعليم العام) في العديد من الأوجه التي يمكن أن تدعم هذا التكامل:

١- تحديد نسبة ونوعية الفئات المخدومة من ذوي الإعاقة في المدارس العامة، أو المراكز التابعة لوزارة التعليم (التعليم العام)، وعدد البرامج المتوقع إنشاؤها بشكل سنوي، وأعداد المعلمين الحاليين، وأن تزود بها أقسام التربية الخاصة بالجامعات، بما يساعد تلك الأقسام على تحديد أعداد الملتحقين بها، وطبيعة تخصصاتهم.

٢- العمل على التوسع من قبل وزارة التعليم (التعليم العام) لخدمة بعض الفئات من ذوي الإعاقة في برامج التربية الخاصة، كذوي اضطراب التوحد، والاضطرابات السلوكية والانفعالية، وتعدد العوق، ودمج بعض الفئات في المدارس العادية، والتوسع - أيضاً- في خدمة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المراحل المتوسطة والثانوية بمدارس التعليم العام، وبما يسمح بوجود فرص وظيفية لمخرجات أقسام التربية الخاصة، والتنسيق مع أقسام التربية الخاصة لمساعدتها على تحديد مدى حاجة سوق العمل لأعداد معينة في تخصص معين، وبما يضمن عدم الازدواجية بين تلك الأقسام.

٣- إيجاد برامج تدريبية متخصصة في التربية الخاصة بالتعاون مع أقسام التربية الخاصة؛ لإعادة تأهيل المعلمين أثناء الخدمة، وتحقيق المواءمة بين ما يتمتع به المعلم من مهارات، وما يتطلبه الميدان، بما يكفل تطوير قدرات معلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة.

٤- العمل على إيجاد آلية واضحة بين إدارات التربية الخاصة بوزارة التعليم، وأقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية؛ لتحسين جودة التدريب الميداني لطلاب تلك الأقسام.

٥- التنسيق مع مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام في مجال التربية الخاصة؛ لتحديد وتوحيد الجهود المستقبلية لهذا المجال.

٦- تصميم برامج دبلوم التعليم العالي، وبرامج تدريبية متخصصة من قبل أقسام التربية الخاصة في ضوء الاحتياجات التدريبية للعاملين مع ذوي الإعاقة في مراكز التأهيل الشامل التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية، بما يدعم أداءهم لتقديم خدمات تأهيلية ذوات جودة عالية (قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، ٢٠١٤).

(٢) التنسيق والتكامل بين أقسام التربية الخاصة ووزارة الشؤون الاجتماعية :

تعد وزارة الشؤون الاجتماعية أحد الشركاء الاستراتيجيين لتلك الأقسام؛ نظراً لدورها الريادي في خدمة ذوي الإعاقة، وعلى وجه الخصوص ذوي الإعاقات المتعددة والشديدة، مما يتطلب التكامل بين تلك الأقسام وهذه الوزارة، وقد يأخذ هذا التناسق والتكامل أشكالاً متعددة من أبرزها :

استقطاب وزارة الشؤون الاجتماعية لمخرجات أقسام التربية الخاصة للعمل مع الأفراد ذوي الإعاقة في مراكز التأهيل الشامل التابعة لها، خصوصاً تلك الإعاقات الشديدة التي يتطلب التعامل معها وجود متخصصين تم إعدادهم في ضوء معايير عالية، وفي برامج متخصصة تمكنهم من تقديم خدمات التربية الخاصة لهم بجودة عالية.

إتاحة الفرصة لطلاب أقسام التربية الخاصة لإجراء الخبرات الميدانية بمستوياتها الثلاثة التي تم استعراضها في مراكز التأهيل الشامل التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية، بما يضمن امتلاكهم للكفايات التي تمكنهم من العمل لاحقا في تلك المراكز.

العمل على تحديد الاحتياج من الكوادر البشرية المتخصصة في مجال التربية الخاصة التي تحتاجها وزارة الشؤون الاجتماعية، بما يتوافق مع برامجها وخططها المستقبلية، مما يساعد تلك الأقسام في تطوير برامجها، وفق حاجة الوزارة ومتطلباتها.

تصميم برامج دبلوم التعليم العالي وبرامج تدريبية متخصصة من قبل أقسام التربية الخاصة في ضوء الاحتياجات التدريبية للعاملين مع ذوي الإعاقة في مراكز التأهيل الشامل التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية، بما يدعم أداءهم لتقديم خدمات تأهيلية ذوات جودة عالية.

دعم البحوث والدراسات التي تقدم من قبل أقسام التربية الخاصة لمعالجة القضايا والتحديات التي تواجه تقديم خدمات التأهيل لذوي الإعاقة التابعين لوزارة الشؤون الاجتماعية.

تقديم الاستشارة من قبل الخبرات الأكاديمية في أقسام التربية الخاصة حول المعايير والمواصفات التي يفترض توفرها في مراكز متخصصة في مجال خدمة ذوي الإعاقة والتدخل المبكر، بما يسهم في خدمة فئات أكثر من ذوي الإعاقة، ويتيح فرصا وظيفية لمخرجات أقسام التربية الخاصة (قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، ٢٠١٤).

(٣) التنسيق والتكامل بين أقسام التربية الخاصة والجهات البحثية:

تعد الجهات والمراكز البحثية من الركائز الأساسية في الوقت الراهن، فقد أصبحت تمثّل أحد الدلائل الهامّة على تطور الدولة، وتقييمها للبحث العلمي، واستشرافها آفاق المستقبل. وفي ضوء تلك الأهمية، برزت الحاجة إلى ضرورة وجود تنسيق بين أقسام التربية الخاصة والجهات البحثية، كمركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، باعتباره أحد المراكز العالمية في مجال ذوي الإعاقة، وبيت الخبرة الأول في مجال الإعاقة للتصدي للتحديات التي تواجه هذا المجال، وطرح الرؤى التطويرية التي يمكن أن تضمن تطبيق الممارسات العالمية. ومن الأبعاد التي قد يأخذها التنسيق والتكامل بين أقسام التربية الخاصة والجهات البحثية:

تحديد الأولويات البحثية التي تسهم في مواجهة القضايا الطارئة في مجال التربية الخاصة، أو تطبيق الممارسات العالمية الحديثة التي يمكن أن تسهم في تطوير واقع تقديم خدمات التربية الخاصة والمساندة.

العمل على القيام بإجراء دراسات مسحية؛ لتحديد نسبة انتشار الإعاقة في المجتمع المدرسي السعودي، بما يسهم في تحديد مدى حاجة الميدان للكوادر المتخصصة في مجال الإعاقة على المدى البعيد.

العمل على إيجاد اختبارات تشخيصية مقننه على البيئة السعودية، ومن جهات موثوقة؛ لاستخدامها في عمليات المسح والكشف عن ذوي الإعاقة، بما يسهم في تحديدهم في المجتمع المدرسي.

خامساً: تفعيل دور الشراكة المجتمعية لأقسام التربية الخاصة:

من أبرز أبعاد رسالة الجامعات هي الشراكة المجتمعية، بما يخدم قضايا المجتمع، ويسهم في تطويره وتنميته. ولعل الحاجة الأكثر إلحاحا لشراكة تلك الجامعات - ممثلة بأقسام التربية الخاصة- هي دعم أسر الأفراد ذوي الإعاقة، بما يضمن تلقيهم لخدمات ذوات جودة عالية. ومن تلك الأدوار التشاركية التي يمكن أن تقدمها أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية توعية أفراد المجتمع بأنواع الإعاقة والوقاية منها ضمن حزمة من البرامج التوعوية التي يمكن أن يقدمها الأكاديميون المتميزون في تلك الأقسام، كما يمكن تفعيل دور أقسام التربية الخاصة في خدمة المجتمع بمجال الإعاقة، من خلال إنشاء الوحدات التشخيصية والتدريبية، والتدخل المبكر التي يمكن أن تخدم ذوي الإعاقة وأسرهم، وتقدم لهم الخدمات الاستشارية، وعلى وجه الخصوص المناطق والمحافظات التي تفتقر لمراكز التشخيص والتدريب في مجال الإعاقة.

وخلاصة القول: إن هذه الرؤية التطويرية يمكن أن تسهم في تحسين وتطوير واقع أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية من خلال المسؤولية المشتركة بين الجهات ذوات العلاقة بهذا المجال. وبالتالي فهي مسؤولية أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية، وكذلك وزارة التعليم، والجهات الأخرى ذوات العلاقة. ومن

هذا المنطلق فإن الحل ينبغي ألا يكون منفرداً، أو يرتكز في جهود جهة واحدة؛ بل ينبغي أن يبنى على الجهود المشتركة بين جميع الأطراف المعنية بالأمر. وبالتالي ينبغي أن يتجسد هذا العمل المشترك في التنسيق والتكامل بين هذه الجهات للنهوض بأداء تلك الأقسام، وتحسين مخرجات تلك الأقسام بما يضمن خدمة التلاميذ ذوي الإعاقة بجودة عالية تتناسب مع التوجهات الحديثة، والممارسات العالمية في هذا المجال

المراجــع

أولاً: المراجع العربية

- آل الشيخ، حمد (٢٠١٤). الرؤية المستقبلية لتأهيل متخصصي التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم. ندوة واقع أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية التي أقيمت في جامعة الملك سعود في الفترة من ٣- ٤/ ١٢/ ٢٠١٤م.
- السعدوي، عبد الله (٢٠١٤). واقع كفايات مخرجات برامج إعداد معلمي ومعلمات التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاختبارات المهنية. ندوة واقع أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية التي أقيمت بجامعة الملك سعود بالفترة من ٣- ٤/ ١٢/ ٢٠١٤م.
- القريني، تركي (٢٠١٣). أزمة تخصصات التربية الخاصة وخارطة الطريق. جريدة الرياض: العدد ١٦٥٣٧. http: //www. alriyadh. com/872454
- قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود(٢٠١٤). ندوة واقع أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية وكيفية تطويرها في ضوء الممارسات والتوجهات الحديثة وحاجة سوق العمل في الفترة من ٣ - ٤/١٢/٢٠١٤م.
- مركز إحصاءات التعليم العالي (٢٠١٤). إحصاءات التعليم العالي. مأخوذة من الموقع http: //www. mohe. gov. sa/ar/Ministry/Deputy- Ministry- for- Planning- and- Information- affairs/HESC/Ehsaat/Pages/default. aspx
- الوابلي، عبد الله بن محمد (٢٠١٤). البرامج المشتركة بين أقسام التربية الخاصة وأقسام الخدمات ذات العلاقة: أنموذج للتكامل المهني لإعداد المختصين. مجلة التربية الخاصة والتأهيل - مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل - مصر، ١(٢)، ١ – ٤٤.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Council for Exceptional Children (2009). What every special educator must Know: Ethics , standards, and guideline (6th ed). Arlington , VA: Author.

Crais, E. R. , Boone, H. A. , Harrison, M. , Freund, P. , Downing, K. , & West, T. (2004). Interdisciplinary personnel preparation: Graduates' use of targeted practice. Infants and Young Children, 17(1), 82- 92.

Keller, C. (2014). Finding balance between categorical and non-categorical special educators preparation. Presented in Conference of the actuality of special education departments in Saudi Arabia from 3- 4 Dec , 2014.

جدول (١): أقسام التربية الخاصة في الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية

م	المنطقة	الجامعة	الكلية	التخصصات المتاحة								
				تخلف عقلي	صعوبات التعلم	الإعاقة السمعية	التوحد والاضطرابات السلوكية	اضطرابات التواصل	الموهبة والتفوق	تدخل مبكر	تعدد الإعاقات	إعاقة بصرية
١	الوسطى	الملك سعود	التربية					–	–	–		–
٢	الوسطى	الإمام محمد بن سعود الإسلامية	العلوم الاجتماعية		–	–	–	–	–			–
٣	الوسطى	الأميرة نورة بنت عبد الرحمن	التربية	–		–		–				–
٤	الوسطى	الأمير سطام	التربية			–	–	–	–	–	–	–
٥	الوسطى	شقراء	التربية/ شقراء	√	√	–	√	–	–	–	–	–
٦	الوسطى	شقراء	التربية/ الدوادمي	√	√	–	√	–	–	–	–	–
٧	الوسطى	المجمعة	التربية/ بالمجمعة			–		–	–	–	–	–
٨	الوسطى	القصيم	التربية			–			–	–	–	–
٩	الوسطى	القصيم	العلوم والآداب بعنيزة			–	–	–	–	–	–	–
١٠	الوسطى	القصيم	العلوم والآداب بالرس			–	–	–	–	–	–	–

م	المنطقة	الجامعة	الكلية	التخصصات المتاحة								
				تخلف عقلي	صعوبات التعلم	الإعاقة السمعية	التوحد والاضطرابات السلوكية	اضطرابات التواصل	الموهبة والتفوق	تدخل مبكر	تعدد الإعاقات	إعاقة بصرية
١١	الوسطى	القصيم	العلوم والآداب بضرية			–	–	–	–	–	–	–
١٢	الوسطى	القصيم	العلوم والآداب بعيون الجواء			–	–	–	–	–	–	–
١٣	الشرقية	الملك فيصل	التربية				–	–	–	–	–	–
١٤	الشرقية	الدمام	التربية/ الدمام	–		–	–	–	–	–	–	–
١٥	الشرقية	الدمام	التربية/ الجبيل	–		–	–	–	–	–	–	–
١٦	الغربية	جدة	التربية						–	–	–	–
١٧	الغربية	الطائف	التربية	√	√	√	√		–	–	–	–
١٨	الغربية	أم القرى	التربية	√	√	√	√	–	√	–	–	√
١٩	الجنوبية	الملك خالد	التربية (القريقر)			–	–	–	–	–	–	–
٢٠	الجنوبية	نجران	التربية	–		–	–	–	–	–	–	–
٢١	الجنوبية	جازان	التربية/ الأقسام الأدبية بصبيا			–	–	–	–	–	–	–
٢٢	الجنوبية	الباحة	التربية				–		–	–	–	–
٢٣	الشمالية	طيبة	التربية			–			–	–	–	–
٢٤	الشمالية	الحدود الشمالية	التربية			–	–	–	–	–	–	–

م	المنطقة	الجامعة	الكلية	التخصصات المتاحة								
				تخلف عقلي	صعوبات التعلم	الإعاقة السمعية	التوحد والاضطرابات السلوكية	اضطرابات التواصل	الموهبة والتفوق	تدخل مبكر	تعدد الإعاقات	إعاقة بصرية
٢٥	الشمالية	تبوك	التربية	–				–	–	–	–	
٢٦	الشمالية	الجوف	التربية			–	–	–	–	–	–	–
٢٧	الشمالية	حائل	التربية	√	√	√	–	–	√	–	–	√

واقع استخدام منصة التعلم الإلكتروني في دعم تعلم طلاب الرياضيات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى

إعداد

هويدا محمود سيد سيد

مدرس بكلية التربية – جامعة أسيوط – مصر

استاذ مساعد بالكلية الجامعية بالقنفذة – جامعة أم القرى

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى دراسة واقع استخدام منصة التعلم الإلكتروني في دعم تعلم طلاب الرياضيات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، وكانت عينة الدراسة (٥٠) عضو من أعضاء هيئة تدريس الرياضيات (بكل فروعها) بجامعة أم القرى وفروعها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت الدراسة على أداة الاستبيان؛ والذي تكون من أربعة محاور مكونة من (٦٦) فقرة، كان المحور الأول والثاني والرابع بمقياس ليكرت الخماسي، والمحور الثالث بمقياس ليكرت الرباعي، وتوصلت الدراسة إلى أن: المحور الأول: "أهمية استخدام منصة التعلم الإلكتروني في دعم تعلم طلاب الرياضيات بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس" قد حاز على متوسط (٤. ٤٤) أي تقديره ممتاز، المحور الثاني: "مدى توفر متطلبات توظيف منصة التعلم الإلكتروني في دعم تعلم طلاب الرياضيات بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس" قد حاز على متوسط (٣. ٩٥) أي أن المتطلبات متوافرة بدرجة كبيرة. المحور الثالث: " مدى توظيف منصة التعلم الإلكتروني في دعم تعلم طلاب الرياضيات بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس" قد حاز على متوسط (١. ٨) أي توظيف منصة التعلم الإلكتروني في دعم تعلم الطلاب يكون نادرا. المحور الرابع: " معوقات توظيف منصة التعلم الالكتروني في دعم تعلم طلاب الرياضيات بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس" وقد حاز على متوسط (٣. ٨) أي أن المعوقات توجد بدرجة كبيرة. وقد أوصت الدراسة بالتدريب التخصصي في استخدام منصة التعلم الإلكتروني للأعضاء والطلاب، والعمل على ربطها بغيرها من المنصات المحلية والعالمية.

مقدمة:

في ظل التغيرات التقنية المتسارعة، والتفجر المعرفي المذهل، وثورة الاتصالات العالمية أصبح لزاماً على النظم التعليمية مواجهة هذه التحديات من خلال تعددية وتطوير برامجها التعليمية، والتركيز على برامج التعلم الإلكتروني، والتي أصبحت أكثر انتشاراً من ذي قبل وخاصة بين مؤسسات التعليم العالي، واُستخدمت في كل المواد الدراسية ومنها الرياضيات. ومع زيادة استخدام برامج التعلم الإلكتروني ظهرت بعض التحديات؛ ولعل العقبة الأكثر أهمية هي كيف يمكن للمعلمين تقديم خبرات تعليم عالية وذات مغزى للطلاب.

والتعلم الإلكتروني E- Learning لا يدمج فقط عناصر الوسائط المتعددة المبتكرة في محتوى المقرر، بل يقدم مرونة كبيرة للطلاب ليدرسوا ويتعلموا في أي وقت ومكان. (King- Sing Cheung; Jeanne Yuet- Ching Lam; Jane Fung- King Yau, 2009)

وانبثق من التعلم الإلكتروني منصات التعلم الإلكترونية E- leaning platform، ومنصات التعلم الإلكترونية هي برنامج كمبيوتري يُستخدم لتعزيز تعلم المقرر بواسطة الكمبيوتر والأنترنت. ولقد اعتمدت الكثير من الجامعات والكليات هذا النظام الفرعي وقد اُستخدم كأداة لتطوير مقررات الرياضيات. Boggs; Shore & Shore, 2004))

والرياضيات من أكثر المقررات التعليمية التي تسمح باندماج التكنولوجيا فيها؛ ليس فقط كأداة للتدريب بل أيضا كأداة علمية للطلاب والتي من شأنها أن تساعدهم على حل المشكلات التي تواجههم في مراحلهم التعليمية بوجه خاص وتدريبهم على مهنهم المستقبلية بوجه عام. وتوفر الوسائط المعرفية وسيلة مريحة

وسريعة للوصول إليها، وعرضها واستخدامها. (Len; Encinas; Vaquero; Dios & Ruiz, 2009)

وتستخدم منصات التعلم الالكترونية الحالية أنظمة إدارة محتوى التعلم، والتي توضع وفقاً لمعايير قياسية مثل: نوع المصادر، مستوى المدرسة، درجة العمق، وحجم المصادر. . . الخ. ومن مميزات استخدامها في التعليم أنها: تمكن الطالب من تخزين المعارف التي يكتسبها أثناء عملية التعلم واسترجاعها تلقائياً، التركيز على أنماط المحتوى، وأسلوب التعلم، ومستوى التفاعل التي يفضلها المتعلم. (Albano; Ascione, 2008)

وقد أكد كل من (Bereiter, 2002 ; Hakkarainen, Rahikainen, Lakkala, Lipponen, 2001) أن طرق التدريس التي تستخدم الكمبيوتر أو الأنترنت تعزز من التزام الطلاب بالتعلم الفعال والنشط، وكذلك تساعدهم على تعميق فهمهم وتعلمهم. هذا بالنسبة لفائدتها لدراسة الرياضيات بوجه عام، ودراسة طرق الرياضيات الكمية والإحصاءات الأساسية بوجه خاص، والتي أكد الباحثون على صعوبة دراستها وعدم جاذبية موضوعاتها للطلاب.

لقد استخدمت العديد من جامعات العالم نظام منصات التعلم الإلكترونية، ومن أشهر منصات التعلم الإلكترونية المستخدمة هي Blackboard , Web- CT, Anglesoft , Moodle وتستخدم منصات التعلم الإلكترونية في: ١- تصميم المنهج. ٢- إدارة المقرر. ٣- تقويم أداء الطلاب. وحديثاً أضيفت لها وظيفة ٤- التعليم الافتراضي من خلال الفصول الافتراضية. (King- Sing Cheung; Jeanne Yuet- Ching Lam; Jane Fung- King Yau, 2009)

ومن أشهر منصات التعلم الالكترونية العربية على الإنترنت هي: أكاديمية ملتقى الدارين، موقع رواق، موقع ادراك، وقف اون لاين، أكاديمية التحرير، موقع نفهم، موقع free4arab، موقع تيد التعليمي. (ساسة، ٢٠١٤)

ولقد تبنت كثير من الجامعات منصات التعلم الإلكتروني في برامجها التعليمية لطلابها، مثل جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الملك سعود، وجامعة طيبة وجامعة أم القرى. . . . وكثير من الجامعات السعودية. بل وظهرت جامعات أخرى تبنت التعلم الإلكتروني ومنصات التعلم الالكتروني في كل برامجها، مثل الجامعة السعودية الإلكترونية، التي تأسست عام ١٤٣٢ هـ، وهي مؤسسة جامعية حكومية تمثل أحد أنماط التعليم العالي وتوفر بيئة قائمة على تقنيات المعلومات والاتصالات والتعلم الإلكتروني والتعليم المدمج وتضم كلية العلوم الإدارية والمالية، وكلية الحوسبة والمعلوماتية، وكلية العلوم الصحية، وكلية العلوم والدراسات النظرية. وتمنح الجامعة شهادات البكالوريوس والدراسات العليا، إضافة لتقديم دورات في التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة. (الجامعة السعودية الإلكترونية، ٢٠١٥)

ومن الجامعات التي تبنت منصات التعلم الإلكتروني جامعة أم القرى، وتتيح منصة التعلم الإلكتروني بجامعة أم القرى لعضو هيئة التدريس المنتسب إليها صلاحيات إدارة مقرراته، واختباراته الإلكترونية، وآلية تقويم الطلاب، والفصول الافتراضية، ورفع محاضراته، وتسجيلها كفيديو، والتواصل مع الطلاب المسجلين بالمقرر بشكل تزامني أو غير تزامني، ونشر محاضراته فيديو للطلاب وجعلها عامة، وتصميم منتدى حواري للطلاب، وتصميم بنك أسئلة لكل مقرر بأنواع متعددة من الاختبارات الموضوعية والمقالية، واستطلاع آراء الطلاب في مقرراته وطرق تدريسها وتقويمها. . . . . إلخ. وتتيح للطلاب التواصل مع عضو هيئة التدريس القائم بتدريس المقرر ومع بعضهم البعض، ورفع واجباتهم ومشاريعهم واستلام التغذية الراجعة من عضو هيئة التدريس، وحضور المحاضرات الإلكترونية من خلال الفصول الافتراضية، والمشاركة مع عضو هيئة التدريس في عرض المحاضرة من خلال الصلاحيات التي يسمح بها العضو للطلاب، والمشاركة في منتدى المقرر، والإجابة على الاختبارات الإلكترونية التي يسمح بها عضو هيئة التدريس،

والالتحاق بدورات عمادة التعلم الإلكتروني بجامعة أم القرى سواء أن كان ذلك Onlineأو مباشر. . . . . إلخ.

وعلى الرغم من المجهود الكبير جداً والمتميز في منصة التعلم الإلكتروني على موقع جامعة أم القرى، والمجهود الواضح والمتميز لعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بالجامعة في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على أساليب التعامل مع منصة التعلم الإلكتروني، وتصميم المقررات الإلكترونية، والتدريب على تصميم الاختبارات الإلكترونية وإدارتها، والفصول الافتراضية وإدارتها، ومنتدى نقاش الطلاب وإدارته. . . . . إلا الكثير من أعضاء هيئة التدريس لديهم عزوف عن استخدام منصة التعلم الإلكتروني في تعليم الطلاب بوجه عام وفي تدريس مقررات الرياضيات بوجه خاص.

مشكلة البحث:

من خلال عمل الباحثة كعضو هيئة تدريس بالكلية الجامعية بالقنفذة – جامعة أم القرى، وحضورها للدورات التدريبية التي تعقدها عمادة التعلم الإلكتروني بالجامعة، ومن خلال التعامل مع منصة التعليم الإلكتروني وتوظيفها في تدريس مقرراتها، وتطبيق اختبارات إلكترونية من خلالها، ورفع المحاضرات على المنصة وإدارتها، والتعامل مع الفصول الافتراضية، وتسجيل المحاضرات، وجعلها عامة للطلاب، وتصميم منتديات للطلاب ومدونات إلكترونية. فقد شعرت الباحثة بالأهمية الكبيرة لتلك المنصة وضرورة تعميم استخدامها بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

كما أن طبيعة مقررات الرياضيات وصعوبة مفرداتها وحاجتها إلى التفسير والتحليل والربط بالحياة وغرس الدافعية لدى الطلاب لدراستها، وضعف مستويات الطلاب فيها، وعزوفهم عن دراستها. . . إلخ. وخاصة رياضيات المرحلة الجامعية

حيث أن مقررات الرياضيات الجامعية كثيرة ومتنوعة وتحتاج من الطلاب فهم أكبر، وإعطاء فرص للطلاب لكي يتدربوا عليها ويعاد لهم شرح ما تعلموه في الأوقات التي يرونها مناسبة لحاجاتهم، بالإضافة إلى أن المتعلم يكون أكثر راحة وتقبلاً للواجبات عند دمج التكنولوجيا مع المقررات التي يدرسها. كل ذلك وأكثر يجعل الرياضيات من أكثر المقررات الدراسية التي تحتاج إلى دمج التكنولوجيا في تدريسها وتعليمها.

ولقد زاد الإقبال على التعليم من خلال الإنترنت خلال الخمس سنوات الأخيرة، حيث يتمكن الطلاب من المشاركة في مقرر فردي أو الحصول على درجة علمية كاملة دون الإلحاق المادي بمؤسسة تعليمية على الإطلاق(على المستوى الجامعي بشكل عام).

وطبقا لدراسات (Allen; Seaman (2013, 2014 قد تراوح معدل نمو الالتحاق ببرنامج عبر الإنترنت في الولايات المتحدة (U. S) بين ٦. ١٪ و ٣٦. ٥٪ في كل عام منذ ٢٠٠٢.

وانتشر في الوقت الراهن التدريس الكامل لمقررات الرياضيات من خلال الشبكة، ويرجع هذا إلى تطوير الأدوات المعتمدة على النصوص، وأدوات الوسائط المتعددة المتفاعلة مثل: ALEKS, My Math Lab, and Enhanced Web Assign وقد لوحظ أن هذه المواقع تناسب معظم الناشرين، وتندمج مع مئات الكتب، وتناسب آلاف المؤسسات التعليمية، وتتناسب مع ملايين الطلاب. ALEKS, 2014; My lap and Mastering, 2014;WepAssign, 2014))

بالإضافة إلى أن ٤٦٪ من كبار أعضاء هيئة التدريس المنتسبين إلى جامعات عامة يعتقدوا أن استيعاب الطلاب في المقررات التي يدرسونها في بيئات عبر الشبكات (Online) أكثر صعوبة منها في البيئات التقليدية(في مواجهة الطلاب

مباشرة (Face- to- Face (Allen &Seaman, 2014) مما يدعوا إلى أهمية توجيه الكليات والجامعات لتطوير مناهج الرياضيات الإلكترونية، وطرق تدريسها.

مما سبق تبلورت مشكلة البحث التالي في محاولة للتعرف على واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى لمنصة التعلم الإلكتروني لتعزيز تعلم الطلاب لمقررات الرياضيات.

أسئلة البحث:

تمثل السؤال الرئيس للدراسة في " ما واقع استخدام منصة التعلم الإلكترونية بجامعة أم القرى في دعم تعلم طلاب الرياضيات بجامعة أم القرى؟" ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

ما أهمية استخدام منصة التعلم الإلكتروني في دعم تعلم طلاب الرياضيات بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

ما مدى توفر متطلبات توظيف منصة التعلم الإلكتروني في دعم تعلم طلاب الرياضيات بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

ما مدى توظيف منصة التعلم الإلكتروني في دعم تعلم طلاب الرياضيات بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

ما معوقات توظيف منصة التعلم الالكتروني في دعم تعلم طلاب الرياضيات بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أهداف الدراسة : وقد تلخصت أهداف الدراسة فيما يلي :

التعرف على أهمية استخدام منصة التعلم الإلكتروني في دعم تعلم طلاب الرياضيات بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

التعرف على مدى توفر متطلبات توظيف منصة التعلم الإلكتروني في دعم تعلم طلاب الرياضيات بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

التعرف على مدى توظيف منصة التعلم الإلكتروني في دعم تعلم طلاب الرياضيات بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

التعرف على معوقات توظيف منصة التعلم الالكتروني في دعم تعلم طلاب الرياضيات بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أهمية الدراسة : وقد تلخصت أهمية الدراسة فيما يلي :

قد تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في توضيح الخطوط الإرشادية لتحفيز أعضاء هيئة التدريس بقسم الرياضيات بالجامعة على تفعيل استخدام منصة التعلم الإلكتروني.

قد تفيد أعضاء هيئة التدريس بقسم الرياضيات بجامعة أم القرى في بيان أهمية وفوائد استخدام منصة التعلم الإلكتروني في تعزيز تعلم الرياضيات للطلاب.

قد تفيد إدارة جامعة أم القرى للتعرف على متطلبات أعضاء هيئة التدريس بقسم الرياضيات لتطبيق منصة التعلم الإلكتروني في تدريس مقررات الرياضيات.

قد تفيد هذه الدراسة عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في اقتراح حلول لمعوقات استخدام أعضاء هيئة التدريس بقسم الرياضيات للمنصة التعلم الإلكتروني.

مصطلحات الدراسة:

منصة التعلم الإلكتروني: هي برنامج كمبيوتري يُستخدم لتعزيز تعلم المقرر بواسطة الكمبيوتر والأنترنت. (Boggs; Shore & Shore, 2004)

منصة التعلم الإلكتروني بجامعة أم القرى: هي برنامج كمبيوتري متوفر على صلاحيات كل المنتسبين لجامعة أم القرى من طلاب وأعضاء هيئة تدريس وتتوفر فيه نظام إدارة التعلم والمحتوى والذي يقوم على نظام (D2L)، ونظام الفصول الافتراضية ويقوم على نظام (Adobe Connect)، وأنظمة تأليف المحتوى التعليمي بنظام (Course Lab)، وأنظمة تأليف الاختبارات وبنوك الأسئلة، ونظام مستودعات العناصر التعليمية((Learning Objects.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: واقع استخدام منصة التعلم الإلكتروني بين أعضاء هيئة التدريس لتدعيم تعلم الطلاب في دراسة الرياضيات.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول ١٤٣٦ - ١٤٣٧ هـ

الحدود المكانية: جامعة أم القرى

الحدود البشرية: ٥٠ عضو هيئة تدريس من المنتسبين لقسم الرياضيات بجامعة أم القرى والكليات التابعة لها.

الاطار النظري

يتضمن الاطار النظري مفهوم التعلم الإلكتروني، منصات التعلم الإلكترونية، المقررات الإلكترونية المباشرة مفتوحة المصادر (Massive Open Online Courses) MOOCs، ومنصات التعليم الإلكترونية(العربية – الأجنبية)، ومنصات التعليم الإلكترونية في تعليم الرياضيات، ومميزات التعليم مفتوح المصدر(الرجوع للباحثة للاطلاع على هذا الجزء)، والتحديات التي تواجه استخدام وتطبيق التعليم مفتوح المصدر في التعليم عامة وفي تعليم الرياضيات خاصة (الرجوع للباحثة للاطلاع على هذا الجزء). منصة التعلم الإلكتروني بجامعة أم القرى.

التعلم الإلكتروني:

أصبح التعلم الإلكتروني من أكثر أنواع التعليم المستخدمة في المؤسسات التعليمية وخاصة في مؤسسات التعليم العالي، وتدرس الكثير من المقررات الدراسية من خلاله ومنها الرياضيات (Slagter van Tryon & Bishop, 2009)

ويعرف أنه ذلك النوع من التعلم الذي يركز على تقديم المحتوى التعليمي المتفاعل عبر الوسائط الرقمية المتعددة إلى المتعلم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسبه، بشكل فردي أو تشاركي مع أقرانه أو معلمه في نظام تزامني أو نظام غير تزامني، داخل بيئات واقعية أو افتراضية تدار بنظم إدارة إلكترونية معينة. (السرايا، ٢٠٠٩، ٤٥).

ويحدد الحلفاوي (٢٠٠٦، ٦٤) نمطين للتعلم الإلكتروني: (١) التعلم الإلكتروني المعتمد على الإنترنت وينقسم إلى: (أ) المتزامن: حيث يقوم الطلاب المسجلين بالمقرر بالدخول إلى موقع المقرر في نفس الوقت، (ب) الغير متزامن: حيث يدخل الطلاب موقع المقرر في أي وقت كل حسب حاجته، والوقت المناسب له. (٢)

التعلم الإلكتروني غير المعتمد على الإنترنت: والذي يتضمن معظم الوسائط المتعددة الإلكترونية مثل البرمجيات والقنوات الفضائية. . . الخ.

منصات التعلم الإلكترونية E- leaming platforms:

لقد استخدمت العديد من جامعات العالم نظام منصات التعلم الإلكترونية، ومن أشهر منصات التعلم الإلكترونية المستخدمة هي Blackboard , Web- CT, Anglesoft , Moodle

وقد توصل كلا من (Radovic, Jezdimirovic, Radojicic & Stevanovic, 2014) أن منصات التعليم الإلكترونية تساعد المعلمين على مراقبة تقدم الطلاب بعد كل درس، تحليل البيانات وتهيئة تعليم يناسب احتياجات الطلاب واهتماماتهم، احتواء الآباء في عملية التعليم من أجل تعزيز أبنائهم في التخطيط الأفضل لأنشطة تعلم. مساعدة الطلاب في تأدية واجباتهم المنزلية، لإعدادهم للاختبارات النهائية وتعزيز دافعيتهم، ومعارفهم ومهاراتهم التي سوف تكون مفيدة وخارج الفصل الدراسي، وتحسين التحصيل الفردي والجماعي، وتحقيق تفاعلية المتعلمين مع المادة المتعلمة، واكتشاف وربط المفاهيم الرياضية المتبادلة كحلقة دائرية في عملية التعلم.

ويمكن تقسيم أنظمة تعليم الرياضيات على الإنترنت إلى قسمين:

١- ناقلات التعليم (أنظمة إدارة التعلم (LMS) مثل: Black board، WebCTو Angel. ٢- والنظم القائمة على التعليم(أنظمة التعلم الفعال، ILS) مثل: ActivStats, ALEKS, Thinkwell, and Plato وهذه الأنظمة لها أهداف وخصائص متداخلة. (Kennedy; Ellis & Benoit, 2007)

ولقد ظهرت بعض منصات التعلم الإلكترونية التي تجمع ما بين أنها تعليمية وتشجع الطلاب على العمل في مجموعات في أن واحد مثل منصة Metafora، وقد ركزت على مناهج وطلاب المرحلة الثانوية. ويتمكن الطلاب ويشجعوا على تنظيم تعلم المجموعة التي ينتموا إليها بواسطة التخطيط، والمناقشة والتفكير بتكليفهم بمهام معقدة ومركبة في كلاً من الرياضيات والعلوم. (Dragon, Mavrikis, McLaren, Harrer, Kynigos, etal. , 2013)

المقررات الإلكترونية المباشرة مفتوحة المصادر (MOOCs)

أول موكس يعود لتاريخ (٢٠٠٨) بجامعة مانيتوبا (Manitoba University). ومع ذلك لم يُعرف حتى عام (٢٠١١) عندما عرضت جامعة ستانفورد أول موكس على أنه نموذج تعليمي جديد جذب اهتمام عامة الناس. لمقرر "مقدمة في الذكاء الإصطناعي" درسه الأستاذ " Thrun" والأستاذ" Norvig" وجذب أكثر من ١٦٠٠٠٠طالب، من حوالي ٢٠٠ دولة محتلفة. (Leckart, 2012)

ويعرفها (Daza, Vanesa; Makriyannis, Nikolaos; Rovira Riera, Carme, 2013) أنها برنامج تعليمي يجلب محتوى التعلم عبر الإنترنت إلى أي شخص عنده استعداد للمشاركة.

و MOOC هو اختصار للعبارة الإنجليزية Massive Open Online Courses التي يمكن ترجمتها عربيا إلى: الدروس الجماعية الإلكترونية المفتوحة المصادر أو كما يحلو للبعض تسميتها بالمساقات، وهي طريقة جديدة تمكن آلاف طلاب عالم اليوم من الدراسة عن بعد وبالمجان في أفضل الجامعات العالمية، عبر الإمكانات الهائلة التي توفرها شبكة الإنترنت. ومن أبرز المنصات في MOOC الثلاثة البارزون في الولايات المتحدة في هذا المجال هم: "أوداسيتي "Udacity و

"كورسيرا "Coursera و"إيديكس "edX. (زوحي، ٢٠١٤) ,Thrun, Stavens) (Ng & Koller, 2012) ،& Sokolvsky, 2012)

منصة edX موقع تعليمي، تعاوني، لمؤسسة غير ربحية، تمت نتيجة التعاون بين جامعة هارفرد ومعهد MIT ماسيشوستس. و يغطي تقريباً معظم المجالات والاختصاصات.

تهدف المنصة إلى إيصال التعليم إلى الجميع، تحسين عملية التعليم والتعلم على أرض الواقع ومن خلال الإنترنت، وكذلك تحسين التعلم و التعليم من خلال الأبحاث. وتقدم المنصة أكثر من 690مقرراً و دورة تعليمة بعدة لغات مختلفة، مقدمة من نخبة من جامعات العالم، مثل جامعة هارفرد و كذلك ٤٠ شريكاً مختلفاً من المؤسسات التعليمة والجامعات مثل جامعة بيركلي، و جامعة ميونيخ التقنية وغيرها. (باشونيرز، ٢٠١٥)

منصة Coursera تقدم كورسيرا دورات تعليمية مجانية للمستخدمين حول العالم في مجالات متعددة باللغة الإنجليزية، وذلك من خلال محاضرات عبر شبكة الإنترنت يقدمها أساتذة متخصصين من نحو ١٠٧ جهة ومؤسسة تعليمية. أما مجالات الدورات التي يوفرها هذا الموقع فهي كثيرة جدًا منها: الطب و الهندسة والتغذية والتربية والقانون والاقتصاد و الآداب والرياضيات. أما منصة Udacity يوفر دروساً في مجالات الأعمال، علوم الحاسوب، التصميم، الرياضيات، الفيزياء... مقسمة على ٣ مراحل: مرحلة المبتدئين و المرحلة المتوسطة و مرحلة المتقدمين. أما منصة Udemy مواضيع الدورات المجانية التي يقدمها الموقع هي: التقنية، الأعمال، التصميم، الفن و التصوير، الصحة واللياقة، الرياضيات والعلوم، أسلوب الحياة، التعليم، اللغات، العلوم الإجتماعية، العلوم الإنسانية، الأعمال اليدوية، الرياضة، الألعاب و غيرها. (زوحي، ٢٠١٤ و edx, 2015وRobert, 2014)

والرغبات والدوافع المتنوعة أدت أن اهتمت عدد من الجامعات لتطوير MooCs (العديد منها يتطلب حضور الطلاب). ولقد تطورت MOOCs ونمت أضعاف مضاعفة كل عام؛ حتى أصبح يوجد درجات علمية كاملة متاحة في هذه الأنماط التعليمية الجديدة. وبالتعاون مع Adacity، AT&T قدمت مؤسسة Georgia لتكنولوجيا في صيف ٢٠١٤، درجة الماجستير MSc في علوم الحاسب حيث يتمكن الطلاب من الدراسة من خلال ذلك النمط الجديد من التعلم. (Lewin, 2013)

المنصات الإلكترونية العربية:

ومن المنصات العربية التي ظهرت منصة أكاديمية التحرير؛ وهي مشروع تعليمي يهدف لإنتاج مكتبة كبيرة من الفيديوهات التعليمية في المنهج الدراسي المصري في مراحل الإعدادي والثانوي، والعام التي تفيد الأطفال من سن ٣ إلى ١٨ سنة والشباب من سن ١٨ حتى ٣٥ سنة. تتناول هذه الفيديوهات المواد التعليمية والتثقيفية. وتقدم أكاديمية التحرير دروس مجانية عالية الجودة من خلال موقع يستخدم أساليب الألعاب لزيادة تفاعل الطالب مع الدروس، بالإضافة إلى التواجد على الأرض وجها لوجه مع الطالب من خلال مشروع "انزل علّم". (أكاديمية التحرير، ٢٠١٥)

رواق منصة تعليمية إلكترونية تهتم بتقديم مواد دراسية أكاديمية مجانية باللغة العربية في شتى المجالات والتخصصات، . وهذا الزخم مقدم للطالب الجامعي والموظف أو لمن يرغب في تثقيف ذاته، ويتقدم المادة العلمية في شكل دروس مرئية أو تمارين تفاعلية أو شهادات إكمال، أو مجتمع تفاعلي. (رواق، ٢٠١٥)

منصة ادراك "إدراك" هي منصة إلكترونية عربية للمساقات الجماعية مفتوحة المصادر، وتعرف باللغة الإنجليزية باسم (موكسس)، "إدراك" أول منصة

عربية إلكترونية "للموكسس" بالشراكة مع "إدكس"، وهي مؤسسة مشتركة بين جامعتي هارفرد ومعهد ماسشوستس للتكنولوجيا، ومختصة في هذا المجال. تفتح المجال للمتعلمين العرب للالتحاق عبر شبكة الإنترنت بمساقات متوفرة من قبل أفضل الجامعات العالمية مثل هارفرد، معهد ماسشوستس للتكنولوجيا، ويوسي بركلي مع إمكانية الحصول على شهادات إتمام، وستفتح المجال أيضاً للالتحاق بمساقات جديدة باللغة العربية لأفضل الأكاديميين العرب لإثراء التعليم عربياً. ومن الجدير بالذكر أن كافة المساقات على منصة "إدراك" مجانية. (ادراك، ٢٠١٥)

منصة دربني تي في هو أول منصة تدريب مهني باللغة العربية موجه للوطن العربي من خلال الإنترنت، حيث يقدم العديد من الدروس التعليمية والتي تتجاوز ٧٠٠ فيديو تعليمي على أيدي مدربين معتمدين دوليا. (دربني، ٢٠١٥)

منصة نفهم منصة إلكترونية تعمل على تبسيط العلوم للطلاب لمساعدتهم على رفع قدرتهم على استيعاب الدروس ومراجعتها من خلال توفير طرق تعليمية تفاعلية مختلفة عن الطرق والأساليب التقليدية. وذلك عبر تقديم مقاطع فيديو وخاصيات أخرى مبتكرة ومميزة...يعتمد موقع "نفهم" على مناهج دراسية مختلفة من عدة دول عربية(مصر، السعودية، سوريا، الكويت الجزائر) ويستهدف الطلاب من جميع المراحل الدراسية. وهذه المنصفة تعتبر المنصة الوحيدة المتخصصة في المناهج التعليمية على مستوى جميع المراحل والتي تعطي فرصة للمعلمين لرفع شروحهم وتدربهم على طرق تسجيل الدروس ورفعها على المنصة، وتعطي الفرصة للطلاب للمشاركة في مسابقات تحفيزية وترك استفسارات وأسئلة عن الموضوعات وكذلك تقييم الدرس المشروحة. (نفهم، ٢٠١٥)

منصات تعلم إلكترونية متخصصة في الرياضيات:

أما بالنسبة لمنصات التعلم المتخصصة في الرياضيات فمنها: (١) منصة AAA maths منصة تعلم الرياضيات التي تحتوي على مجموعة متكاملة من الدروس التفاعلية، والمصنفة حسب المستوى وكذلك حسب المجالات الفرعية لمادة الرياضيات. تقدم دروس تعليمي للمرحل التعليمي من(الروضة وحتى الصف الثامن). تتضمن تغذية راجعة فورية من خلال التمارين والتدريبات التفاعلية. (AAA maths, 2015) (٢) منصة Against All Odds: Inside Statistics توفر هذه المنصة سلسلة فيديوهات تعلم الرياضيات، موجهة أساسا لطلبة الكليات و المدارس الثانوية. الموارد المتاحة على هذه المنصة تعرف الطلاب بأهمية الإحصائيات في العالم الحقيقي بداية من الإحصاء الوصفي والاحتمالات والاستدلال. (٣) منصة Algebra: In Simplest Terms كما يدل عليها اسمها فهي منصة تعليمية لمادة الجبر، تقدم مفاهيم هذه المادة بشكل متدرج، مما يسهل على الطلاب استيعابها. توفر هذه المنصة سلسلة فيديو هات عن الجبر لطلاب المدارس الثانوية والكليات و المتعلمين الكبار(ANNENBERG, 2015). (٤) Calculus Lifesaverعبارة عن منصة تعلم الرياضيات، حيث يمكنك العثور على سلسلة من المحاضرات المصورة عن حساب التفاضل والتكامل الرئيسي، والتي قام بتجميعها ادريان بانر Adrian Banner، وهو محاضر في جامعة برينستونPrinceton . (أوباري، ٢٠١٥)(٥) منصة Khan Academy Mathsتعتبر دروس أكاديمية خان للرياضيات الأفضل في مجال تعلم الرياضيات، وتستخدم من قبل الكثير من المدرسين في جميع أنحاء العالم وتتضمن دروس الرياضيات من الصف الثالث إلى الصف الثامن. (Khan Academy Maths, 2015)(٦) منصة math shack تمكن هذه المنصة الطلاب من تعلم الرياضيات من خلال المشاركة في حل الكثير من التمارين، و التي يتم

إنشاؤها تلقائيا في الجبر والهندسة، وكذلك تتضمن مقررات دراسية أخرى مثل الأدب والعلوم والدراسات الاجتماعية واللغة الانجليزية. وتتميز هذه المنصة انها تعرض المادة العلمية بشكل كوميدي للطلاب وذلك لإثارتهم وجذبهم للمادة التعليمية. (Shmoop Tub, 20015)(٧) منصة NRICH عبارة عن منصة تعليمية رائعة، تهدف إلى تطوير التفكير الرياضي ومهارات حل المشكلات. توفر NRICHموارد تعلم الرياضيات للمعلمين، أولياء الأمور، وللطلاب من جميع الأعمار(NRICH, 2015). (٨) منصة Math is fun عبارة عن منصة تعليمية، بواجهة مستخدم جذابة، وتتضمن كل فروع الرياضيات، وتتضمن ألغاز وتمارين وألعاب مسلية مرتبطة بمفاهيم الرياضيات، تساعد الطلاب الشباب على تطوير مهاراتهم الأساسية في مادة الرياضيات، بطريقة مسلية وممتعة. (Maths fun, 2015)(٩) منصة Wolfram MathWorld تقدم هذه المنصة موارد وافرة ومجانية لمادة الرياضيات. بعض الموضوعات التي يتم تناولها تشمل: Geometry, Applied Mathematics, Topology, Calculus and Analysis, Probability and Statistics , Discrete Mathematics. (١٠) منصة IXL- 10 تتميز هذه المنصة بتوفيرها الآلاف من دروس و تمارين الرياضيات المصممة خصيصا لمساعدة طلاب المدارس، و المصنفة بشكل جيد يسهل عملية البحث و الوصول إلى المطلوب. (أوباري، ٢٠١٤).

ومن المنصات التعليمية الإلكترونية العربية المتخصصة في مناهج الرياضيات منصة الرياضيات لكل المستويات(الابتدائي – الاعدادي – الثانوي – بعض الدروس الجامعية). ويمكن للمعلمين الاشتراك بها ورفع شروحات الدروس الخاصة بهم. وتتضمن المنصة أخبار متنوعة وأخر المستجدات التربوية في مجال الرياضيات، مواضيع متنوعة مرتبطة بالرياضيات أو التربية، تعلم استخدام برنامج

الورد ٢٠١٠ في تحرير النصوص الخاصة بالرياضيات(رسم اشكال هندسية متركبة، رسم شبة تربيعية. . . .). (رياضيات النجاح، ٢٠١٥)

منصة التعلم الإلكتروني بجامعة أم القرى:

منصة التعلم الإلكتروني بجامعة أم القرى هي منصة لتعليم الإلكتروني عن بعد تعطي صلاحيات الدخول لطلابها والأعضاء المنتسبين لها(أي أنها ليست مفتوحة المصدر؛ بل مغلقة)، وتمكن العضو من توظيفها فقط في المقررات التي يدرسها في النظام التقليدي بالجامعة. وهي منصة عامة لكل المقررات التي تدرس داخل الجامعة؛ ولا يوجد بها منصات فرعية متخصصة في التخصصات المختلفة مثل(الرياضيات – الفيزياء – الكيمياء. . .). وهي حتى الوقت الحالي تترك الحرية في استخدامها وتوظيفها في تعزيز تعلم الطلاب للعضو المسؤول عن المقرر، ولا توجد برامج قائمة بذاتها على تلك المنصة. وهذه المنصة على الرغم من الإمكانيات الضخمة لها في خدمة التعليم الجامعي إلا أن استخدامها محدود للغاية من قبل الأعضاء والطلاب بالجامعة.

الدراسات السابقة

الدراسات التي تناولت منصة (MOOCs):

دراسة (Daza, Vanesa; Makriyannis, Nikolaos; Rovira Riera, Carme, 2013) والتي كانت بعنوان بداية الموكس (MOOC): سد الفجوة بين التعليم قبل الجامعي والرياضيات الجامعية، وقد لاحظ الباحثين أن طلاب الجامعات في السنة الجامعية الأولى تظهر مستويات متنوعة من الكفاءة، والتي غالباً لا تلبي المتطلبات الضرورية لدراسة المقررات الجامعية، وينطبق هذا بشكل خاص على مقررات الرياضيات. والتحدي الكبير يتمثل في الخلفيات المختلفة

للطلاب(والتي غالباً ما تتعارض)، ولذلك أجرت الجامعات تجارب عدة لمعالجة هذه القضية. وأصبحت العديد من المؤسسات حالياً تقدم مقررات مكثفة قبل الدخول الأكاديمي. أو مقررات تمهيدية كاملة خلال الفصل الدراسي الأول كله. سواء في الفصول الدراسية، أو(جزئياً)على الإنترنت. وفي جامعة Pompeu Fabra University (UPF) تم دمج تقنية MOOCs في البرامج التعليمية؛ حيث أنها مفيدة في سد الفجوة بين مناهج المدارس العليا والجامعات. وقد قام الباحثون بتطبيق مقرر تمهيدي لمقرر الجبر الخطي من خلال MOOC لكي يستفيد الطلاب بخلفية كافية، وقد قام الباحثون في هذه الورقة البحثية بوصف المنصة الأولى لجامعة (UPF)، وقم قام الباحثون بتقديم نظرة عامة لتصميمه، والوسائل التكنولوجية المستخدمة، وملفات الطلاب المسجلين بالمقرر، ووصف للدروس المقرر. ويرى الباحثون الأهمية الكبيرة جداً لخلفيات الطلاب في المقرر، وتوصلوا أن الموكس هي طريقة ممتازة لثبات واستقرار المستويات المتنوعة بين طلاب الجامعة في السنة الأولى.

ودراسة (Christensen et al. , 2013)المسحية التي كانت بعنوان " من يسجل بمقررات التعلم عبر الإنترنت مفتوحة المصدر (الموكس) ولماذا؟"، وتوصلت الدراسة إلى أن تسجيل الطلاب الذكور في الموكس كبير، وأنه يقدم تعليم متميز لمعالجة القصور في التعليم الرسمي.

ودراسة (Koller et al. , 2013)، والتي كانت بعنوان نسبة رغبة الطلاب في الدراسة عبر مقررات الموكس، وتوصلت الدراسة في المسح القبلي لدراسة المقر إلى أن الطلاب يكون لديهم الرغبة العالية في انهاء مقرر الموكس أكثر من المقررات في غيرها.

دراسة (Bruff, 2013) التي بعنوان تحريف الموكس: أراء الطلاب في تجربة التعليم المختلط. ترى هذه الدراسة أنه على الرغم أن الموكس ظهرت لتكون، ولتقدم مقررات قائمة بذاتها على الإنترنت، لكن هذه النظرة توسعت في التعليم العالي وأصبحت تضم أيضا المقررات المدمجة ((تلك التي تجمع ما بين التعليم المباشر (Face- to- Face)، والتعليم عبر الإنترنت)). فبدلاً من استبدال المقررات في مؤسسات التعليم العالي، يمكن للموكس تعزيز هذه المقررات؟، وكانت هذه الدراسة لتحري أو التحقق من ذلك، من خلال دمج موكس التعلم الآلي بجامعة ستانفورد، في مقرر الدراسات العليا في مقرر التعلم الآلي في جامعة فاندربيلت (Vanderbilt) خلال فصل الخريف الدراسي لعام ٢٠١٢. تصميم المقرر المدمج، رفع محاضرات المقرر على الموكس والمنصة، الدرجات، المناقشات، تمكين أساتذة المقرر بجامعة (Vanderbilt) لتحمل دروس إضافية في موضوعات محببة كثيراً للطلاب. وتشير الدراسة إلى أنه على الرغم من أن الطلاب اعتبرت بعض العناصر إيجابية؛ لكن لديهم مخاوف من اقتران مكونات المقرر المدمج(المباشر، وعبر الإنترنت). وبتحليل استجابات الطلاب والأعضاء على المحاور المقترحة للمقرر لتحديد تصاميم المقرر المدمج بالتعاون مع الموكس، إما كلياً أو جزئياً. وقد توصلت هذه الدراسة إلى الصعوبات التي تنتج من دمج الموكس في المقررات التي تدرس داخل الحرم الجامعي، وقد دعت هذه الدراسة إلى تبني التعلم المدمج بشكل أكثر عمقاً مما هو عليه مع إدارته من خلال عدد من الموكس، بالإضافة إلى أشكال أخرى من مصادر الإنترنت.

دراسة (DEMIRCI, 2014) وهي دراسة مرجعية بعنوان " ما هي المقررات المباشرة مفتوحة المصدر الموكس، وما هو مستقبل التعليم معها: دراسة تقويمية مرجعية". ولقد أكدت هذه الدراسة على أن الكليات والجامعات في طور تجريب الموكس (MOOCs)؛ حيث أنها تقدم للطلاب حرية الوصول لمحتوى العديد من

المقررات لكي تصل إلى أكبر عدد ممكن من الطلاب، وتنمو الموكس بشكل سريع في برامج التعليم العالي وخاصة في الولايات المتحدة (U. S). وحاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية عن MOOCs(ماهي، أهميتها، كيف تعمل، ما قوانينها، طرقها، المشكلات، وما تعنيه لمستقبل التعليم). وقد حددت الأهداف الأساسية للموكس في(توسيع نطاق الوصول للمعلومات وصلاحيته- البناء والحفاظ على السمات والعلامات التجارية- تحسين الاقتصاد بتقليل التكلفة وزيادة العائد – تحسين الناتج التعليمي – تحديث وانتاج أبحاث في مجال التدريس والتعليم).

ودراسة (Suhang Jiang; Williams, Adrienne E. ; Warschauer, Mark; Wenliang He; O'Dowd, Diane K. 2014) والتي بحثت في أثر الحوافز على الأداء في الموكس لمقرر بيولوجي في المرحلة قبل الجامعية. ورأت هذه الدراسة أن هناك قلق إزاء التعلم عبر الإنترنت الذي قد يوسع الفجوة بين تحصيل الطلاب من الطبقات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة. ورأت أنه في الوقت الحالي تعالت الأصوات حول دمج (MOOCs) في التعليم العالي الرسمي. وهذا ما عزز الدراسة الحالية. في هذه الدراسة تم التوصل إلى العوامل التي تؤثر على التسجيل وإكمال الدراسة في الموكس للإعداد قبل الجامعي. في جامعة كاليفورنيا في أدفين (UCI) طلاب وطالبات كل مستويات التأهيل، يُحددوا من خلال درجة اختبار الكفاءة الدراسية للرياضيات (SAT)، والتي تدعوهم للتسجيل لموكس التأهيل البيولوجي لمساعدتهم للاستعداد لدراسة لمادة الأحياء التمهيدي. حيث أن الطلاب ذوي الدرجات المتدنية في اختبار الكفاءة الدراسية في الرياضيات الذيم يحصلوا على أقل من ٥٥٠ قدمت لهم حوافر للالتحاق المبكر لتخصص البيولوجيا، عند الانتهاء بنجاح من الموكس ومقررين اضافيين. وكانت من النتائج التي توصلت لها الدراسة أن أعلى من ٦٠٪ من المسجلين من جامعة كاليفورنيا في

أدفين أكملوا دراسة المقرر، أما من خارج جامعة (UCI) أقل من ٩٪ أكملوا المقرر. وذلك الطالبات المنتسبات لجامعة (UCI) كان نسبة تسجيلهم أكبر في مقرر الموكس ولكنهم لم توجد بينهم وبين الطلاب اختلافات في الأداء. وكذلك طلاب الجامعة الذين يدخلون الجامعة بمستوى منخفض يفوقوا في العدد الطلاب الذين يدخلون الجامعة ولديهم شهادات معتمدة ليتخصصوا في علم الأحياء. وتشير النتائج إلى أن الموكس يمكنها أن تصل للطلاب، حتى الذين يدخلون الكلية ومستوياتهم ضعيفة، يمكن أن تؤهلهم الموكس لاختبار الكفاءة في العلوم، والتكنولوجيا، والهندسة، والرياضيات.

ودراسة (Ho et al. , 2014) التي كانت بعنوان " Harvaredxو Mitx العام الأول للمقررات المفتوحة عبر الإنترنت" وتوصلت أن معدل إكمال الطلاب الملتحقين بالموكس لا يتعدى(٥٪) من المسجلين.

ودراسة (Firmin, et. al, 2014) التجريبية (Pilot Study) في جامعة ولاية San Jose، والتي دمجت الموكس في مقرر دراسي، وتوصلت أن أداء الطلاب المسجلين بهذا المقرر أفضل من الغير مسجلين به، لكن معدل الإكمال للطلاب في المقرر كانت منخفضة لدرجة كبيرة، وأكدت أن مجهود الطلاب في المقرر هذا كان الأقوى كما يتضح ذلك من مؤشر نجاحهم بالمقرر.

وفي دراسة (Colvin, Kimberly F. ; Champaign, John; Liu, Alwina; Qian Zhou; Fredericks, Colin; Pritchard, David E. , 2014) وكانت بعنوان أثر دراسة مقرر تمهيدي في الفيزياء على الموكس: التعليم المماثل الذي يتم داخل الحرم الجامعي، ودرست عينة الدراسة من خلال المقرر على منصة التعلم على الإنترنت مفتوح المصدر edx ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية داخل الحرم الجامعي، واعد الباحثون اختبار معرفي نكون من ١٣ سؤال لكلا المجموعتين؛ وتم تطبيقه قبل وبعد التدريس، وتم استخدام المعايير الاحصائية

لتطبيق القبلي والبعدي، وكذلك تم تحليل الواجبات الأسبوعية. وقد تم تحديد متوسط القدرات والتحسن النسبي في قدرات الطلاب عبر المقرر. وأوضحت نتائج التحليل القبلي والبعدي الدرجة الحقيقية للتعلم كما يلي: ١- التحصيل المرتفع في مقرر الذي تم تعلمه من خلال الموكس عن الدراسة التقليدية لنفس المقرر، ٢- لكن القيم النموذجية(المثلى) كانت منخفضة في المقررات التي تستخدم طرق الدمج البديل(الموكس). ٣- والأهم من ذلك؛ بتحيل الاستجابات للطلاب (IRT)، وباستخدام التحصيل الواقعي للتطبيق القبلي والبعدي اتضح أن التعليم نفسه يتم بأشكال متنوعة تبعا لمعايير: مستوى التعليم – والاستعداد في الرياضيات والفيزياء- القدرات العامة في المقرر. وقد تم التوصل إلى ارتباط إيجابي صغير بين التحسن النسبي والتحصيل العلمي السابق(المعرفة السابقة). ٤- وبتحليل الواجبات المنزلية للمجموعتين توصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين درسوا من خلال الموكس أكثر مهارة من الطلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية.

ودراسة (Anders , 2015) بعنوان " نظريات وتطبيقات (MOOCs): قضية التصميم الهجين. رأت هذه الدراسة أن الدراسات الأولى في (MOOCs)، ركزت مبدئياً على أنماط المشاركة وخبرات المشاركين. أما حديثاً فظهرت نظريات التعلم، ودراسات الحالة لطرق التصميم المختلفة للـ(MOOCs). ولأن الدراسة الحالية مبنية على تحليل وفحص الأدبيات البحثية فإنها نموذج مفاهيمي مطور للنظريات البارزة وتطبيقات (Moocs). وقد اقترحت هذه الدراسة تصميم تعلم من خلال (MOOCs) مستمر، والذي يعزز النظريات السابقة في مخطط ثلاثي يؤسس على الأنماط الأساسية للموكس (MOOCs)، بحيث تتضمن معلومات مبنية على: (١) المحتوى، التشاركية / المهمة، وتطبيقات الشبكة. ولقد تم تحليل سلسلة من (MOOCs) الهجين والتوصل إلى: قيمة هذا النموذج؛ مع توضيح التطبيقات المناسبة، والتحديات الكبيرة التي تواجه تصميم (MOOCs). وأظهرت نتائج

الدراسة أن التصميم الهجين ربما يعزز التنوع الكبير بين الطلاب، ويعزز الاندماج مع الشبكة، ومع سياق التعلم الطارئ.

التعقيب على الدراسات السابقة:

لاحظت الباحثة أن الدراسات السابقة كلها أجنبية، ولم توجد دراسات: عربية في منصات التعلم مفتوحة المصدر عبر الانترنت(الموكس)، أو منصات التعلم التي تم دمجها مع التعليم الجامعي بوجه خاص، أو منصة التعلم الإلكتروني بجامعة أم القرى، أو دراسات على منصات التعلم المتخصصة في الرياضات – على حد علم الباحثة-

وقد جاءت الدراسة السابقة على ثلاث سنوات هي:

سنة (٢٠١٣): ونلاحظ أن الدراسات جميعها وصفية، وركزت على بداية ظهور الموكس والفئات التي تشارك بـ (MOOCs) وأسباب ذلك، وقياس نسبة المشاركة في المقررات مفتوحة المصدر على الإنترنت، وقياس آراء الطلاب في تجربة الموكس.

سنة (٢٠١٤): ونلاحظ أن الدراسات تناولت: أثر الحوافز على الأداء في الموكس لمقرر البيولوجي، التي بحثت في نشأت المنصات الفرعية للموكس وهي Harvaredxو Mitx، والدراسة التجريبية التي تبحث أثر دمج الموكس في مقرر دراسي جامعي، أثر دراسة مقرر تمهيدي في الفيزياء على الموكس مقارنة بالتعليم المماثل الذي يتم داخل الحرم الجامعي.

سنة (٢٠١٥): نظريات وتطبيقات (MOOCs): قضية التصميم الهجين.

ونلاحظ من العرض السابق أن الدراسة الحالية تشابه الدراسات السابقة في أنها وصفية، وتختلف مع دراسة (Colvin, Kimberly F. ; Champaign, John;

Liu, Alwina; Qian Zhou; Fredericks, Colin; Pritchard, David E. , (2014 لأنها تجريبية، وركزت الدراسات السابقة على الطالب المتعلم والمستفيد منها، وفي الدراسة الحالية تم التركيز على المعلم والطالب، وهي الدراسة الأولى باللغة العربية في مجال منصات التعلم بوجه عام، وفي مجال منصة التعلم الإلكتروني بجامعة أم القرى بوجه خاص.

اجراءات الدراسة

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي نظرًا لملائمته للدراسة الحالية.

عينة الدراسة: تتكون عينة الدراسة من (٥٠) عضو هيئة تدريس تخصص رياضيات بجامعة أم القرى للفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٦- ١٤٣٧هـ.

خطوات الدراسة: تمثلت خطوات الدراسة الحالية فيما يلي:

الاطلاع على الأدبيات التي تناولت منصات التعلم عبر الإنترنت، وتعريفها وأنواعها وخصائصها ومميزاتها، والدراسات السابقة عليها.

تصميم استبيان لقياس واقع استخدام منصة التعلم الإلكتروني في دعم تعلم طلاب الرياضيات بجامعة أم القرى.

عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين في تخصص تقنيات التعليم، وتدريس الرياضيات بجامعة أم القرى.

التعديل في عبارات ومحاور الاستبيان حسب آراء المحكمين ليصل الاستبيان في صورته النهائية إلى أربعة محاور هي:

المحور الأول: أهمية استخدام منصة التعلم الإلكتروني في دعم تعلم طلاب الرياضيات بجامعة أم القرى وتكون من (١٩) عبارة بمقياس ليكرت الخماسي (ممتاز - جيد جدا – جيد – ضعيف- مقبول)وأخذت العبارات الدرجات (٥- ٤- ٣- ٢- ١) بالترتيب. **المحور الثاني:** مدى توفر متطلبات توظيف منصة التعلم الإلكتروني في دعم تعلم طلاب الرياضيات بجامعة أم القرى، وتكون من (٢٠) عبارة بمقياس ليكرت الخماسي(بدرجة كبيرة جدا – بدرجة كبيرة – بدرجة متوسطة – بدرجة ضعيفة – بدرجة ضعيفة جدا) وأخذت العبارات الدرجات (٥- ٤- ٣- ٢- ١) بالترتيب. **المحور الثالث:** مدى توظيف منصة التعلم الإلكتروني في دعم تعلم طلاب الرياضيات بجامعة أم القرى، وتكون من (١٢) عبارة بمقياس ليكرت الرباعي (دائما – أحيانا – نادرا – مطلقاً) وأخذت الدرجات(٤- ٣- ٢- ١) بالترتيب. **المحور الرابع:** معوقات توظيف منصة التعلم الإلكتروني في دعم تعلم طلاب الرياضيات بجامعة أم القرى، وتكون من (١٥) عبارة بمقياس ليكرت الخماسي(بدرجة كبيرة جدا – بدرجة كبيرة – بدرجة متوسطة – بدرجة ضعيفة – بدرجة ضعيفة جدا) وأخذت العبارات الدرجات (٥- ٤- ٣- ٢- ١) بالترتيب. ليتكون الاستبيان في مجمله من (٦٦) عبارة.

حساب صدق الاستبيان بطريقة المقارنة الطرفية، وذلك بتطبيق الاستبيان على (١٥) عضو من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى تخصص رياضيات، وكانت الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠. ٠١)بين الدرجات العليا والصغرى.

حساب ثبات الاستبيان: قامت الباحثة بتطبيق الاستبيان مرتان متتاليتان بينهما أسبوعين على عينة استطلاعية وعددها (١٥) من أعضاء هيئة التدريس

تخصص الرياضيات بجامعة أم القرى. وبحساب معامل الفا كرونباك باستخدام التحليل الاحصائي SPSS يساوي ٠ ، ٩٤معامل ثبات عالي مما يدل على ثبات عالي.

تطبيق الاستبيان إلكتروني على عينة الدراسة من خلال الرابط: https: //docs. google. com/forms/d/1VuAle-SnUYVV0l7gnRY1_z6borXCgFHp2gklIu8oZPk/viewform?usp=send_form

توزيع الرابط على أعضاء هيئة التدريس تخصص رياضيات من خلال برنامج الواتس.

الحصول على النتائج وتحليلها وتفسيرها من خلال برنامج Excell.

نتائج الدراسة وتفسيرها :

يتناول هذا الفصل الإجابة عن أسئلة الدراسة ومناقشتها ، وتوصيات الدراسة ومقترحاتها.

الإجابة عن السؤال الأول: الذي ينص على " ما أهمية استخدام منصة التعلم الإلكتروني في دعم تعلم طلاب الرياضيات بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

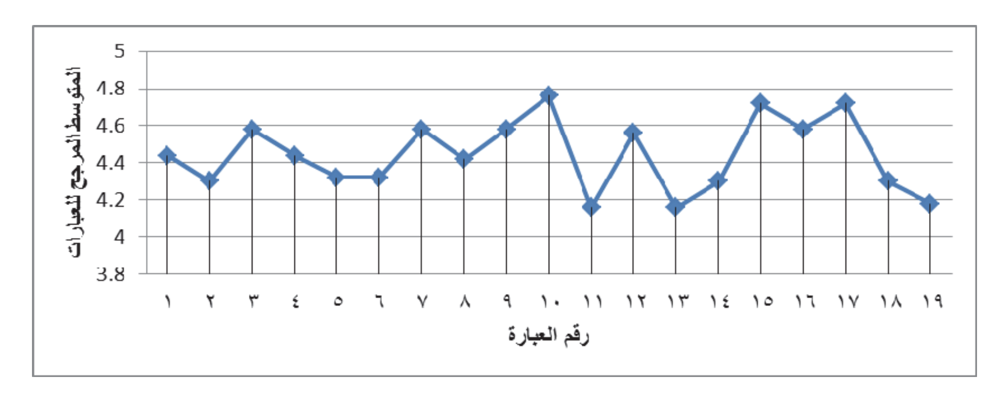
تم حساب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لكل درجة من درجات ليكرت الخماسي للفقرات والمحور ككل، ثم حساب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية للفقرة والمحور ككل، ثم ترتيب عبارات المحور حسب قيم المتوسط الحسابي للعبارات، ولتفسير متوسط العبارة حسبت الباحثة مدى مقياس ليكرت (٥- ١ = ٤) ثم بقسمة الناتج على عدد الفقرات ٤/٥ = ٠. ٨ هو مدى الفترة التي

تفصل بين كل تقدير، أي أن فترات التفسير تكون (١- ١. ٨ ضعيف) و(١. ٨١- ٢. ٦ مقبول) و(٢. ٦١ – ٣. ٤ جيد) و(٣. ٤١- ٤. ٢ جيد جدا) و(٤. ٢١- ٥ ممتاز) كما يتضح من الجدول والرسم التخطيطي التالي:

جدول (١): حساب المتوسط الحسابي لمحور أهمية استخدام منصة التعلم الإلكتروني في دعم تعلم طلاب الرياضيات بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، لكل فقرة وللمحور ككل

العبارة	ممتاز		جيد جدا		جيد		مقبول		ضعيف		المتوسط	تقدير ليكرت للعبارة	الترتيب
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة			
	٢٢	٩.٤٢	١٤	٦.٢٨	١٤	٦.٢٨	٠	٠	٠	٠	٤٤.٤	ممتاز	٦
	٢٢	٩.٤٢	٢١	٤٢	٧	٣.١٤	٠	٠	٠	٠	٣.٤	ممتاز	٣
	٢٨	١.٥٧	٢٢	٩.٤٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٥٨.٤	ممتاز	٨
	٢٩	١.٥٧	١٤	٦.٢٨	٧	٣.١٤	٠	٠	٠	٠	٤٤.٤	ممتاز	٦
	٢٢	٩.٤٢	٢٢	٩.٤٢	٦	١٢	٠	٠	٠	٠	٣٢.٤	ممتاز	٤
	٢١	٤٢	٢٢	٩.٤٢	٧	٣.١٤	٠	٠	٠	٠	٣٢.٤	ممتاز	٤
	٣٦	٧٢	٧	٣.١٤	٧	٣.١٤	٠	٠	٠	٠	٥٨.٤	ممتاز	٨
	٣٠	٦٠	١١	٢٢	٩	١٨	٠	٠	٠	٠	٤٢.٤	ممتاز	٥
	٤٣	٧.٨٥	٠	٠	٠	٠	٧	٣.١٤	٠	٠	٥٨.٤	ممتاز	٨
	٣٨	٨.٧٥	١٢	٢٤	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٧٦.٤	ممتاز	١٠
	٢٣	٨.٤٥	١٢	٨.٢٤	١٥	٩.٢٨	٠	٠	٠	٠	١٦.٤	ممتاز	١
	٢٨	١.٥٦	٢٢	٩.٤٣	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٥٦.٤	ممتاز	٧
	٢٢	٧.٤٣	٢١	٩.٤٢	٠	٠	٧	٣.١٤	٠	٠	١٦.٤	جيد جدا	١
	٢٩	١.٥٧	٧	٣.١٤	١٤	٦.٢٨	٠	٠	٠	٠	٣.٤	ممتاز	٣
	٣٦	٤.٧١	١٤	٦.٢٨	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٧٢.٤	ممتاز	٩

العبارة	ممتاز		جيد جدا		جيد		مقبول		ضعيف		المتوسط	تقدير ليكرت للعبارة	الترتيب
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة			
	٣٦	٩.٧١	٧	٢.١٤	٧	٩.١٣	٠	٠	٠	٠	٥٨.٤	ممتاز	٨
	٣٦	٤.٧١	١٤	٦.٢٨	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٧٢.٤	ممتاز	٩
	٢٩	١.٥٧	٧	٣.١٤	١٤	٦.٢٨	٠	٠	٠	٠	٣.٤	ممتاز	٣
	١٩	٦.٣٨	٢١	٩.٤٠	١٠	٥.٢٠	٠	٠	٠	٠	١٨.٤	جيد جدا	٢
المجموع للمحور	٢٩	٤.٥٧	١٤	٥.٢٨	٦	٤.١٢	١	٥.١	٠	٠	٤٤.٤	ممتاز	



مخطط بياني (١) للمتوسطات المرجحة لعبارات المحور الأول

ونلاحظ من جدول (١) والمخطط البياني (١) أن المتوسط المرجح للمحور ككل هو (٤. ٤٤) أي يقع في فترة (٤. ٢١- ٥ ممتاز)، أي أن استخدام منصة التعلم الإلكتروني في دعم تعلم طلاب الرياضيات بجامعة أم القرى ذات أهمية متميزة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

وأن المتوسط المرجح للعبارات لا يقل عن (٤. ١) مما يدل على أنها تقع ما بين (٣. ٤١- ٤. ٢ جيد جدا) وفترة(٤. ٢١- ٥ ممتاز)، ولقد حازت كل العبارات على ممتاز فيما عدا العبارة(١١، ١٣، ١٩) فقط كان تقديرها جيد جداً.

ومن النتائج السابقة نستنتج أن عينة الدراسة لديها وعي بأهمية استخدام منصة التعلم الإلكتروني بجامعة أم القرى في تدريس مقررات الرياضيات وفي تعزيز التعلم لدى الطلاب، وترى الباحثة أن السبب في ذلك هو الدورات المكثفة لعمادة التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد التي دربت بها أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على طرق التعامل مع منصة التعلم الإلكتروني، وكذلك لأن التعلم الإلكتروني أصبح سمة لتعلم العصر الحالي وانتشر في كل مجالات التعليم ولكل المقررات الدراسية بشكل عام، ونتيجة لما لمقررات الرياضيات من سمات خاصة، ذلك بأنها مقررات طبيعتها مركبة وتحتاج إلى إعادة شرح المحاضرة لمرات مع الطلاب، وتحتاج إلى تدريب مستمر، وتحتاج أن يكون المعلم على تواصل مستمر مع الطالب لكي يجيب عن استفساراته، وأن يكون الطالب في تواصل مستمر مع زملائه في الدراسة لكي يفهم منهم ما صعب عليه وأن يشاركهم ويشاركوه أداء الواجبات وتصميم المشروعات بالمقرر، ويحتاج عضو هيئة التدريس أن يستفيد من محاضرات والمادة العلمية المقدمة للطلاب من زميل أخر من خلال تبادل الخبرات، وكذلك التعديل في المقرر بسهولة نتيجة لما تقتضيه مصلحة الطلاب وسمات العصر وتطورات المادة، وكذلك يحتاج الطالب إلى التوجيه المباشر من خلال الفصول الافتراضية والتوجيه الغير مباشر من خلال المحاضرات المسجلة. وتساعد الطلاب في الحصول على تغذية فورية لتعلمهم من خلال التصحيح الإلكتروني للأعمال والواجبات، وبالتالي يمكن أن تسمح للطلاب للوصول لمستوى اتقان المقرر، وتساعد المعلم أن يستقبل تغذية راجعة فورية عن تدريسه وأساليب تقويمه من وجهة نظر طلابه المسجلين بالمقرر.

ولقد اتفقت دراسة (Daza, Vanesa; Makriyannis, Nikolaos; Rovira Riera, Carme, 2013)، واتفقت مع دراسة (DEMIRCI, 2014)، ودراسة (Bruff, 2013)، ودراسة (Suhang Jiang; Williams, Adrienne E. ; Warschauer, Mark; Wenliang He; O'Dowd, Diane K. 2014)، ودراسة (Christensen et al. , 2013).

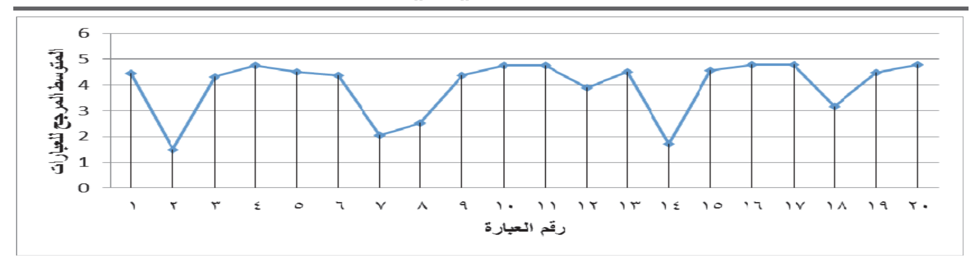
الإجابة عن السؤال الثاني: الذي ينص على " ما مدى توفر متطلبات توظيف منصة التعلم الإلكتروني في دعم تعلم طلاب الرياضيات بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

تم حساب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لكل درجة من درجات ليكرت الخماسي للفقرات والمحور كله، ثم حساب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية للفقرة والمحور ككل، ثم ترتيب عبارات المحور حسب قيم المتوسط الحسابي للعبارات، ولتفسير متوسط العبارة حسبت الباحثة مدى مقياس ليكرت (٥- ١ = ٤) ثم بقسمة الناتج على عدد الفقرات ٤/٥ = ٠.٨ هو مدى الفترة التي تفصل بين كل تقدير، أي أن فترات التفسير تكون (١- ١.٨ بدرجة ضعيفة جدا) و(١.٨١- ٢.٦ بدرجة ضعيفة) و(٢.٦١ – ٣.٤ بدرجة متوسطة) و(٣.٤١- ٤.٢ بدرجة كبيرة) و(٤.٢١- ٥ بدرجة كبيرة جدا)كما يتضح من الجدول والرسم التخطيطي التالي:

جدول (٢): حساب المتوسط الحسابي لمحور مدى توفر متطلبات توظيف منصة التعلم الإلكتروني في دعم تعلم طلاب الرياضيات بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، لكل فقرة وللمحور ككل

العبارة	بدرجة كبيرة جدا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		بدرجة ضعيفة جدا		المتوسط	تقدير ليكرت للعبارة	الترتيب
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة			
	٢٩	٨.٥٧	١٥	٥.٣٠	٦	٧.١١	٠	٠	٠	٠	٤٦.٤	كبيرة جدا	١٠
	٢	٦.٤	٣	٩.٤	٦	٤.١٢	٦	٥.١٢	٣٣	٦.٦٥	٥.١	ضعيف جدا	١
	٢٩	٩.٥٦	١٤	٢.٢٨	٤	١.٨	٠	٠	٣	٥.٦	٣٢.٤	كبير جدا	٧
	٣٨	٩.٧٥	١٢	١.٢٤	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٧٦.٤	كبير جدا	١٥
	٣٢	٦٤	١١	١.٢٢	٧	٩.١٣	٠	٠	٠	٠	٥.٤	كبير جدا	١٢
	٢٨	٤.٥٦	١٢	٤.٢٤	١٠	٢.٢٠	٠	٠	٠	٠	٣٦.٤	كبير جدا	٨
	٦	١.١٢	٢	٣.٤	٢	٤.٤	١٨	١.٣٢	٢٢	١.٤٤	٠٤.٢	ضعيف	٣
	٣	٢.٦	٥	٣.١٠	٩	٢.١٨	٣١	٢.٦٢	٢	١.٤	٥٢.٢	ضعيف	٤
	٢٩	٢.٥٨	١١	٨.٢١	١٠	٢٠	٠	٠	٠	٠	٣٨.٤	كبير جدا	٩
	٣٨	٩.٧٥	١٢	١.٢٤	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٧٦.٤	كبير جدا	١٥
	٣٨	٩.٧٥	١٢	١.٢٤	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٧٦.٤	كبير	١٥

العبارة	بدرجة كبيرة جدا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		بدرجة ضعيفة جدا		المتوسط	تقدير ليكرت للعبارة	الترتيب
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة			
												جدا	
	١٥	١.٣٠	٢٠	٨.٣٩	١٠	٩.١٩	٥	٢.١٠	٠	٠	٩.٣	كبير	٦
	٣٣	٩.٣٥	١٠	٢٠	٧	١.١٤	٠	٠	٠	٠	٥٢.٤	كبير جدا	١٣
	٢	١.٤	٤	٩.٣	٤	٨.٣	٧	١.١٤	٣٣	١.٦٦	٧.١	ضعيف جدا	٢
	٣٣	٩.٣٢	١٢	٩.٢٣	٥	٢.١٠	٠	٠	٠	٠	٥٦.٤	كبير جدا	١٤
	٣٩	١.٧٨	١١	٩.٢١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٧٨.٤	كبير جدا	١٦
	٣٨	٢.٧٦	١٢	٨.٢٣	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٧٦.٤	كبير جدا	١٥
	٩	٨.١٧	٦	١.١٢	١٣	٨.٢٥	١٠	١.٢٠	١٢	٢.٢٤	١٦.٣	متوسط	٥
	٢٩	٨.٥٧	١٦	١.٣٨	٥	١.١٠	٠	٠	٠	٠	٤٨.٤	كبير جدا	١١
	٤٠	٩.٧٩	١٠	١.٢٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٨.٤	كبير جدا	١٧
المجموع للمحور	٢٦	٨.٤٧	١٠	١.٢١	٥	٦.٩	٤	٦.٧	٥	٥.١٠	٩٥.٣	كبير	



مخطط بياني (٢) للمتوسطات المرجحة لعبارات المحور الثاني

ونلاحظ من جدول (٢) والمخطط البياني (٢) أن المتوسط المرجح للمحور ككل هو (٣. ٩٥) أي يقع في الفترة(٣. ٤١- ٤. ٢ بدرجة كبيرة)، أي أن متطلبات توظيف منصة التعلم الإلكتروني في دعم تعلم طلاب الرياضيات بجامعة أم القرى متوفر بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وأن المتوسط المرجح للعبارات يتراوح ما بين (١. ٥ – ٤. ٨)، أي أنه يشمل كل فترات مقياس ليكرت (بدرجة ضعيفة جدا – كبيرة جداً)، ولقد حازت العبارات(٢، ١٤) على ضعيف جدا؛ مما يدل على أن (تدريب طلاب الرياضيات على استخدام المنصة في تعلمهم) يتم بشكل ضعيف جداً يكاد يكون غير موجود أو أنه غير معتمد من وكالة التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد بجامعة أم القرى حتى وقت إجراء الدراسة. وأنه لا تتوفر خاصية الانفتاح على المنصات مفتوحة المصدر مثل AAA maths، الرياضيات لكل المستويات، Against All Odds: Inside Statistics، . . . . . الخ في منصة التعلم الإلكتروني بجامعة أم القرى.

ولقد حازت العبارات(٧، ٨) على درجة ضعيف، مما يؤكد أن المهارات التقنية لاستخدام منصة التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس تخصص رياضيات وطلاب الرياضيات بجامعة أم القرى ضعيفة وتحتاج إلى تدريب ومران وممارسة وتعزيز للمبادرات المتميزة من بين الأعضاء، والطلاب.

أما العبارة (١٨) فقط كانت درجتها متوسطة، ونستنتج من ذلك أن منصة التعلم الإلكتروني بجامعة أم القرى تتيح انفتاح الطالب على مصادر خارجية ترتبط بمناهج الرياضيات على الإنترنت؛ بدرجة متوسطة.

أما العبارة (١٢) فقد كانت الإجابة عليها من قبل أعضاء هيئة التدريس تخصص رياضيات بدرجة كبيرة، ونستنتج من ذلك أن منصة التعلم الإلكتروني تتوفر فيها أدوات تثير وتجذب طلاب الرياضيات للتعلم بدرجة كبيرة.

وأن معظم عبارات المحور قد حازت على تقدير كبير جداً مثل العبارات(١، ٣، ٤، ٥، ٦، ٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٥، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٠)، ونستنتج من ذلك أن منصة التعلم الإلكتروني تتوفر فيها ما يلي بدرجة كبيرة جداً:

تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام المنصة في تدريس الرياضيات.

يوجد دليل استخدام إلكتروني للمنصة لعضو هيئة التدريس المتخصص في الرياضيات.

يوجد دليل استخدام إلكتروني للمنصة للطالب الرياضيات.

توجد صلاحيات كافية لعضو هيئة التدريس للتحكم في أدوات التعلم الإلكترونية بالمنصة.

تتوفر أدوات إلكترونية خاصة ببناء مناهج الرياضيات الجامعية الإلكترونية.

تتوفر داخل المنصة كل أدوات تقويم تعلم الطلاب لمقررات الرياضيات.

تتوفر في المنصة أدوات تساعد طلاب الرياضيات على الاستفادة من المحاضرات المسجلة.

تتوفر في المنصة أدوات تساعد المعلم على تسجيل محاضراته في شكل فيديو.

تتوفر أدوات تغذية راجعة فورية ومؤجلة لتعلم الطلاب في الرياضيات.

تتوفر في المنصة خاصية أمان المعلومات والحفاظ على حقوق المعلومات، وعلى سرية الاختبارات.

تتوفر في المنصة خاصية الإعلام بالدروات الإلكترونية التي تنمي قدرات الأعضاء والطلاب في استخدام المنصة بمهارة.

تتوفر في المنصة خاصية رفع المحاضرات الجاهزة مباشرة على المنصة.

تتوفر رموز ومعادلات الرياضيات الخاصة والأشكال الهندسية في الأدوات الكتابية على المنصة.

تتوفر في المنصة خاصية تصميم بنوك أسئلة أو بناء اختبارات أو استيراد الأسئلة أو الاختبارات.

مما يدل على أن منصة التعلم الإلكتروني بجامعة أم القرى مؤهلة للاستخدام الأمثل في تدريس الرياضيات، ولتعزيز تعلم الطلاب فيها.

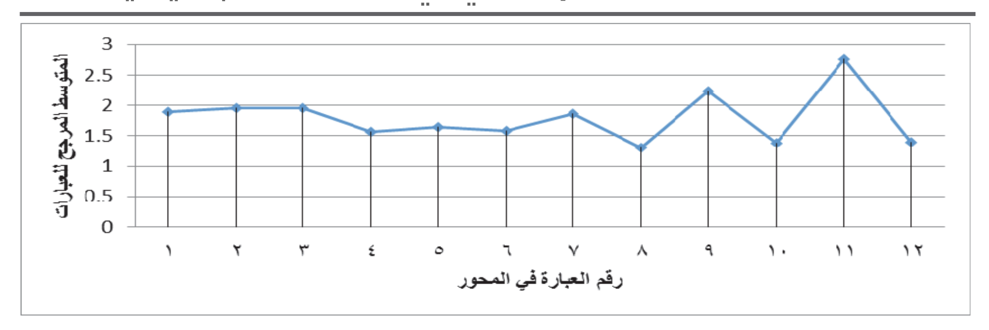
الإجابة عن السؤال الثالث: الذي ينص على " ما مدى توظيف منصة التعلم الإلكتروني في دعم تعلم طلاب الرياضيات بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

تم حساب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لكل درجة من درجات ليكرت الرباعي للفقرات والمحور كله، ثم حساب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية للفقرة والمحور ككل، ثم ترتيب عبارات المحور حسب قيم المتوسط الحسابي للعبارات، ولتفسير متوسط العبارة حسبت الباحثة مدى مقياس ليكرت (٤- ١ = ٣) ثم

بقسمة الناتج على عدد الفقرات ٤/٣ = ٠. ٧٥ هو مدى الفترة التي تفصل بين كل تقدير، أي أن فترات التفسير تكون (١- ١. ٧٥ مطلقا) و(١. ٧٥١- ٢. ٥ نادرا) و(٢. ٥١ – ٣. ٢٥ أحيانا) و(٣. ٢٥١- ٤ دائما)، كما يتضح من الجدول والرسم التخطيطي التالي:

جدول (٣): حساب المتوسط الحسابي لمحور مدى توظيف منصة التعلم الإلكتروني في دعم تعلم طلاب الرياضيات بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، لكل فقرة وللمحور ككل

العبارة	دائما		أحيانا		نادرا		مطلقا		المتوسط	تقدير ليكرت للعبارة	الترتيب
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة			
	٠	٠	٨	٩.١٥	٢٩	٨.٥٧	١٣	٣.٢٦	٩.١	نادرا	٨
	١	٢.٢	٩	٨.١٧	٢٧	٩.٥٣	١٣	١.٢٦	٩٦.١	نادرا	٩
	١	٢.٢	٨	٨.١٥	٢٩	٨.٥٧	١٢	٢.٢٤	٩٦.١	نادرا	٩
	٢	١.٤	٦	٢.١٢	١٢	٨.٢٣	٢٨	٩،٥٥	٥٦.١	مطلقا	٤
	٢	٤	١٠	٩.١٩	٨	٣.١٦	٢٨	٨.٥٥	٦٤.١	مطلقاً	٦
	٠	٠	١١	٢.٢٢	٩	٩.١٧	٢٨	٩.٥٥	٥٨.١	مطلقا	٥
	٤	٨.٧	٦	١.١٢	١٩	٢.٤٨	٢١	٩.٤١	٨٦.١	نادرا	٧
	١	٣.٢	٣	٨.٥	٦	١.١٢	٤٠	٨.٧٩	٣.١	مطلقا	١
	٧	٢.١٤	١٣	٨.٢٥	١٥	٩.٢٩	١٥	١.٣٠	٢٤.٢	نادرا	١٠
	٠	٠	٠	٠	١٩	٢.٤٨	٣١	٨.٦١	٣٨.١	مطلقا	٢
	١٦	٣.٣٢	١٤	٩.٢٧	١٢	٩.٢٣	٨	٩.١٥	٧٦.٢	دائما	١١
	٠	٠	١	٢	١٨	٢.٤٦	٣١	٨.٦١	٤.١	مطلقاً	٣
المجموع للمحور	٣	٧٦.٥	٧	٧٨.١٤	١٧	٣.٣٦	٢٢	٦.٤٣	٨.١	نادراً	



مخطط بياني (٣) للمتوسطات المرجحة لعبارات المحور الثالث

نلاحظ من جدول (٣) والمخطط البياني (٣) أن المتوسط المرجح للمحور ككل هو(١. ٨) وهو يقع في الفترة(١. ٧٥١- ٢. ٥ نادراً)، أي أن توظيف أعضاء هيئة التدريس لمنصة التعلم الإلكتروني في دعم تعلم طلاب الرياضيات بجامعة أم القرى نادراً بشكل عام.

وقد تراوحت متوسطات درجات العبارات ما بين (١. ٣- ٢. ٧٦)، أي أنه يتراوح ما بين (مطلقاً – نادرا)، ولقد حازت العبارات(٤، ٥، ٦، ٨، ١٠، ١٢) على تقدير(مطلقاً)، ونستنتج من ذلك أن توظيف الأعضاء لمنصة التعليم الإلكتروني يكاد يكون منعدماً في العناصر التالية:

استخدام منصة التعلم الإلكتروني في شرح كل دروس الرياضيات.

استخدام المنصة في رفع واجبات الطلاب الخاصة بالمقرر.

استخدامها لتشجيع الطلاب على العمل الجماعي التعاوني.

استخدامها في الاختبارات النصفية للمقرر.

توظف منصة التعلم الالكتروني في اثراء التعلم لطلاب المتفوقين بالمقرر.

استخدام منصة التعلم الالكتروني لتعزيز تعلم الطلاب منخفضي التحصيل.

ولقد حازت العبارات(١، ٢، ٣، ٧، ٩، ١١) على درجة نادراً، مما يؤكد على أن توظيف أعضاء هيئة التدريس تخصص رياضيات لمنصة التعلم الإلكتروني في تعزيز تعلم الطلاب نادرا ، في العناصر التالية:

١- استخدام منصة التعلم الالكترونية في شرح محاضرات الرياضيات للموضوعات الصعبة.

٢- استخدام منصة التعلم الالكتروني في شرح الدروس التي تحتاج إلى رسومات هندسية.

٣- استخدام منصة التعلم الالكتروني في شرح دروس الرياضيات التي تحتاج إلى توضيح تطبيقات الرياضيات في الحياة.

استخدام منتدى خاص بمناقشات المقرر على منصة التعلم الالكتروني.

استخدام منصة التعلم الالكتروني لتعزيز تعلم الطلاب في المقرر.

استخدام منصة التعلم الالكتروني كوسيط في تدريب أعضاء هيئة التدريس بقسم الرياضيات على الاستخدام الأمثل للمنصة في تعليم الطلاب.

الإجابة عن السؤال الرابع: الذي ينص على " ما معوقات توظيف منصة التعلم الالكتروني في دعم تعلم طلاب الرياضيات بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

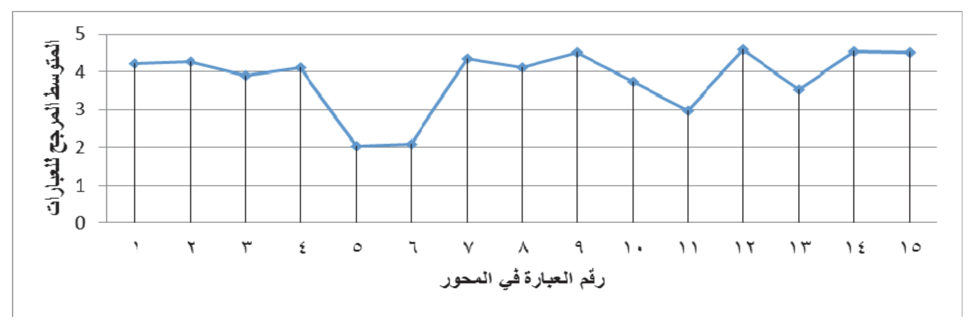
تم حساب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لكل درجة من درجات ليكرت الخماسي للفقرات والمحور كله، ثم حساب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية للفقرة والمحور ككل، ثم ترتيب عبارات المحور حسب قيم المتوسط الحسابي للعبارات، ولتفسير متوسط العبارة حسبت الباحثة مدى مقياس ليكرت (٥- ١ = ٤) ثم بقسمة الناتج على عدد الفقرات ٥/٤ = ٠.٨ هو مدى الفترة التي تفصل بين

كل تقدير، أي أن فترات التفسير تكون (١- ١. ٨ بدرجة ضعيفة جدا) و(١. ٨١- ٢. ٦ بدرجة ضعيفة) و(٢. ٦١ – ٣. ٤ بدرجة متوسطة) و(٣. ٤١- ٤. ٢ بدرجة كبيرة) و(٤. ٢١- ٥ بدرجة كبيرة جدا)كما يتضح من الجدول والرسم التخطيطي التالي:

جدول (٤): حساب المتوسط الحسابي لمحور معوقات توظيف منصة التعلم الالكتروني في دعم تعلم طلاب الرياضيات بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، لكل فقرة وللمحور ككل

العبارة	بدرجة كبيرة جدا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		بدرجة ضعيفة جدا		المتوسط	تقدير ليكرت للعبارة	الترتيب
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة			
	٢١	٢.٤٢	١٩	٨.٣٧	١٠	١٠	٠	٠	٠	٠	٢٢.٤	كبيرة جدا	٨
	٢٤	١.٤٨	١٥	٨.٢٩	١١	١.٢٢	٠	٠	٠	٠	٢٦.٤	كبيرة جدا	٩
	١٦	٤.٣٢	٢٠	٨.٣٩	٧	٩.١٣	٧	٩.١٣	٠	٠	٩.٣	كبيرة	٦
	١٩	٩.٣٧	٢١	٩.٤١	٦	١.١٢	٤	١.٨	٠	٠	١.٤	كبيرة	٧
	٢	١.٤	٦	٧.١١	٢	٢.٤	٢٢	٢.٤٤	١٨	٨.٣٥	٠٤.٢	ضعيف	١
	٤	١.٨	٣	١.٦	٧	٩.١٣	١٦	١.٣٢	٢٠	٨.٣٩	١.٢	ضعيف	٢
	٢٥	٩.٤٩	١٩	١.٣٨	٤	٢.٨	٢	٨.٣	٠	٠	٣٤.٤	كبير جدا	١٠
	١٣	٧.٢٥	١٧	٣.٣٤	١٢	٢.٢٤	١٨	٨.٣٥	٠	٠	١.٤	كبير	٧
	٣٦	٨.٧١	٧	١.١٤	٤	١.٨	٣	٩.٥	٠	٠	٥٢.٤	كبيرة جدا	١١
	٢٧	٨.٥٣	١٣	٢.٢٦	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٧٤.٣	كبيرة	٥

العبارة	بدرجة كبيرة جدا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة ضعيفة		بدرجة ضعيفة جدا		المتوسط	تقدير ليكرت للعبارة	الترتيب
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة			
	١٠	٨.١٩	١٣	٤.٢٦	٧	٩.١٣	٥	٨.٩	١٥	١.٣٠	٩٦.٢	متوسطة	٣
	٢٩	٣.٥٨	٢١	٧.٤١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٥٨.٤	كبيرة جدا	١٣
	١٥	٢.٣٠	١٣	٢.٢٦	١٢	٨.٢٣	٣	٩.٥	٧	٩.١٣	٥٢.٣	كبيرة	٤
	٢٧	٨.٦٣	٢٣	٢.٤٦	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٥٤.٤	كبيرة جدا	١٢
	٣٣	٨.٦٥	١٠	١.٢٠	٧	١.١٤	٠	٠	٠	٠	٥٢.٤	كبيرة جدا	١١
المجموع للمحور	٢٠	٧.٤٠	١٥	.٢٩ ٣٦	٦	٢.١١	٥	٦.١٠	٤	٩.٧	٨.٣	كبيرة	



مخطط بياني (٤) للمتوسطات المرجحة لعبارات المحور الرابع

ونلاحظ من جدول (٤) والمخطط البياني (٤) أن المتوسط المرجح للمحور ككل هو (٣. ٨) أي يقع في الفترة(٣. ٤١- ٤. ٢ بدرجة كبيرة)، أي أنه توجد معوقات توظيف منصة التعلم الالكتروني في دعم تعلم طلاب الرياضيات بجامعة أم القرى بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وأن المتوسط المرجح للعبارات يتراوح ما بين(٢. ٠٤-   ٤. ٥٨)، أي ما بين تقدير(ضعيف – كبير جدا)، ولقد حازت العبارات (٥، ٦) على درجة ضعيف؛ ونستنتج من ذلك أن شعور عضو هيئة التدريس أن استخدام المنصة في تعلم الرياضيات مضيعة لوقت العضو الطالب، لا تعتبر معوق لاستخدامها في التدريس، وكذلك ضعف مصداقية الاختبارات الإلكترونية التي تطبق على المنصة.

وأن العبارة (١١) كانت درجتها متوسطة، ونستنتج من ذلك أن عدم الإعلان عن النماذج ذات الخبرات الناجحة من أعضاء هيئة التدريس في استخدام منصة التعلم الالكتروني، تعتبر عائق عند بعض الأعضاء الذين يروا في ذلك تحفيز ونقل خبرات لأعضاء نفس التخصص، والبعض الأخر لم يجد أنه يمثل عائق بل الدعم والتحفيز الداخلي هو المعول عليه في استخدام العضو لمنصة التعلم الإلكتروني.

وأن العبارة(٣، ٤، ٨، ١٠، ١٣) كانت درجتها كبيرة، ونستنتج من ذلك أن هناك عناصر لها أثر كبير في التأثير السلبي لاستخدام أعضاء هيئة التدريس لمنصة التعلم الإلكتروني في تعزيز تعلم طلاب الرياضيات مثل:

الاتصال الضعيف بالإنترنت لا يسمح للطلاب أو لأعضاء هيئة التدريس باستخدام المنصة.

قصور الحوافز المعنوية والمادية لأعضاء هيئة التدريس المستخدمين للمنصة.

عدم وجود دليل خاص بتفعيل المنصة في تدريس مقررات الرياضيات.

عدم استخدام منصة التعلم الإلكتروني في تدريب المهنين في الرياضيات من قبل الأعضاء المتميزين بالجامعة.

عدم توفر أدوات تعليمية خاصة بتعليم مقررات الرياضيات على المنصة.

والعبارة (١، ٢، ٧، ٩، ١٢، ١٤، ١٥) كانت تمثل معوق بدرجة كبيرة جدا، ونستنتج من ذلك أن العبارات التي تمثل عائق كبير جداً لأعضاء هيئة التدريس في استخدام منصة التعلم الإلكتروني في تعزيز تعلم طلاب الرياضيات هي:

قصور المهارات التقنية لدى أعضاء هيئة التدريس.

قصور المهارات التقنية لدى طلاب الرياضيات.

عدم اعتماد برامج وأنظمة المنصة الالكترونية في تدريس مقررات الرياضيات من قبل الجامعة.

عدم وجود دورات تدريبية على منصات التعلم العالمية المتخصصة في الرياضيات وكيف يمكن ربطها بمنصة التعلم الالكتروني بالجامعة.

عدم ربط منصة التعلم الالكتروني بمنصات تعلم محلية على مستوى الجامعات السعودية وتبادل خبرات أعضاء هيئة التدريس من خلالها.

الدافعية الضعيفة لدى الطلاب للاستخدام مصادر التعلم الالكترونية.

صعوبة دمج أساليب التعلم من خلال المنصة مع الأساليب التقليدية للتدريس لغزارة منهج مقررات الرياضيات.

التوصيات:

توصي الدراسة الحالية عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم وأعضاء هيئة التدريس تخصص رياضيات بجامعة أم القرى بما يلي:

ينبغي الاهتمام بتدريب الطلاب على منصة التعلم الإلكتروني بجامعة أم القرى، وذلك لتعزيز تعلمهم وتدريبهم على التعلم الإلكتروني، والاستفادة من هذا المجهود الضخم للجامعة في مجال التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد.

تخصيص دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الرياضيات للتدريب الخاص على استخدام منصة التعلم الإلكتروني.

برمجة منصة التعلم الإلكتروني بجامعة أم القرى لترتبط بغيرها من المنصات المحلية على مستوى جامعات المملكة، وعلى المستوى العالمي مع منصات تابعة لجامعات عالمية مثل الموكس.

تعزيز الخبرات الناجحة في توظيف منصة التعلم الإلكتروني في الرياضيات على مستوى جامعة أم القرى.

اعتماد برامج إلكترونية لطلاب البكالوريوس والدراسات العليا تدرس من خلال منصة التعلم الإلكتروني بجامعة أم القرى؛ وهذا على خطى الجامعات العالمية.

أن يعمل أعضاء هيئة التدريس تخصص رياضيات وغيرهم على تشجيع الطلاب على توظيف منصة التعلم الإلكتروني في تعلمه، ورفع واجباته، وتقويم ذاته، وتقويم أساتذته.

المقترحات:

اجراء دراسات تجريبية على منصة التعلم الإلكتروني في تدريس مقررات تعزيزية لطلاب الرياضيات وغيرهم من التخصصات ودراسة أثر ذلك على تحصيلهم، ودافعيتهم نحو التعلم.

اجراء دراسات تجريبية لتدريس مقررات التأهيلي للأقسام العلمية م ن خلال منصة التعلم الإلكتروني.

إجراء دراسات استشرافية لنتائج ربط منصة التعلم الإلكتروني بجامعة أم القرى بغيرها من منصات التعلم الإلكترونية بالجامعات المحلية والعالمية.

إجراء دراسات عن أثر استخدام منصة التعلم الإلكتروني بجامعة أم القرى والمنصات الأخرى المحلية في تبادل خبرات الجامعات المحلية وأثر ذلك على المجتمع الجامعي وتعلم الطلاب.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ادراك (٢٠١٥). عن ادراك. متاح على الموقع: https: //www. edraak. /org/about- us
- أكاديمية التحرير (٢٠١٥). من نحن؟. متاح على الموقع: http: //tahriracademy. org/about
- أوباري، الحسين (٢٠١٤). ماذا تعرف عن الموارد التعليمية المفتوحةOER . تم الرجوع إليه بتاريخ (نوفمبر، ٢٠١٥). متاح على الرابط: http: //www. new- educ. com/open- educational- resources
- أوباري، الحسين (٢٠١٤). ١٠ من أفضل الموارد المجانية لتعلم الرياضيات. تم الرجوع بتاريخ (نوفمبر، ٢٠١٥). متاح على الرابط: http: //www. new- educ. com/ressources- web- gratuites- pour- enseigner- les- maths
- باشونيرز (٢٠١٥). ما هي منصة ايديكس؟. تم الرجوع بتاريخ (نوفمبر، ٢٠١٥). متوفرة على الموقع: http: //passioneers. org/%D9%85%D8%A7- %D9%87%D9%8A- %D9%85%D9%86%D8%B5%D8%A9- %D8%A5%D9%8A%D8%AF%D9%8A%D9%83%D8%B3% /D8%9F
- الجامعة السعودية الإلكترونية (٢٠١٥). تعريف بالجامعة وتأسيسها. تم الرجوع إليه بتاريخ(١٢، ٢٠١٥). متاح على الرابط: https: //www. seu. edu. sa/sites/ar/AboutSEU/Pages/HistoryTimeline. aspx
- الحلفاوي، وليد سالم (٢٠٠٦). مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية. عمان (الأردن): دار الفكر للنشر والتوزيع.

- دربني تي في (٢٠١٥). متاح على الموقع: http: //www. darebnitv. com/content/
- رواق (٢٠١٥). ما هو رواق؟. متاح على الموقع: https: //www. rwaq. org/pages/about
- رياضيات النجاح (٢٠١٥). موقع التفوق في الرياضيات. متاح على الرابط: http: ///www. naja7math. com/cat/naja7sujet/word2010
- زوحي، نجيب (٢٠١٤). ما هو المووك MOOC. تاريخ الرجوع إليه (نوفمبر، ٢٠١٥). متاح على الرابط: http: //www. new- educ. com/c- quoi- un- mooc
- زوحي، نجيب (٢٠١٤). منصات تعليمية لدروس جماعية إلكترونية MOOC’S. تاريخ الرجوع إليه(نوفمبر، ٢٠١٥). متاح على الرابط: http: //www. new- educ. com/10- plates- formes- cours- electroniques- mooc
- ساسة (٢٠١٤). أشهر ٨ منصات عربية للتعليم المفتوح والمجاني عبر الإنترنت. تم الرجوع بتاريخ (ديسمبر ٢٠١٥). متاح على الرابط: http: //www. sasapost. com/8- online- learning- platforms- in- arabic/
- السريا، عادل (٢٠٠٩). تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم الإلكتروني: مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية. ط (٢). الرياض: مكتبة الرشد.
- نفهم (٢٠١٥). منصة نفهم. متاح على الموقع: http: //www. nafham. com/

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- AAA Math (2015). AAA Math. From: http: //www. aaamath. com/
- Albano, G. ; Ascione, R. (2008). E- Learning and Affective Student's Profile in Mathematics. International Journal of Emerging Technologies in Learning, Vol. 3 Issue S3, p6- 13.
- ALEKS. (2014). About Us McGraw- Hill Global Education Holdings, LLC. Retrieved from http: //www. aleks. com/about_us
- Allen, E. , & Seaman, J. (2013). Changing course: Ten years of tracking online education in the United States. Babson Survey Research Group Report. Retrieved from: http: //sloanconsortium. org/publications/survey/changing_course_2012. (Erişim tarihi: 19 Mayıs 2014).
- Allen, E. , & Seaman, J. (2014). Grade Change: Tracking online education in the United States. Babson Survey Research Group Report. Retrieved from: http: //sloanconsortium.

org/publications/survey/grade- change- 2013. (Erişim tarihi: 19Mayıs 2014)

- Allen, I. E. , & Seaman, J. (2014). Grade Change: Tracking Online Education in the United States. Babson Survey Research Group. Retrieved from http: //www. onlinelearningsurvey. com/reports/gradechange. pdf
- ANNENBERG (2015). Against All Odds: Inside Statistics. Retrieved from: http: //www. learner. org/resources/series65. html#
- Bereiter, C. (2002). Education and mind in the knowledge age. (Mahvah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates).
- Boggs, Stacey; Shore, Mark; Shore, JoAnna (2004). Using e- Learning Platforms for Mastery Learning in Developmental Mathematics Courses. Mathematics & Computer Education, Vol. 38 Issue 2, p213- 220.
- Bruff, Derek O. ; Fisher, Douglas H. ; McEwen, Kathryn E. ; Smith, Blaine E. (2013). Wrapping a MOOC: Student Perceptions of an Experiment in Blended Learning. Journal of Online Learning & Teaching, Vol. 9 Issue 2, p187- 199.

- Christensen, G. , Steinmetz, A. , Alcorn, B. , Bennett, A. , Woods, D. , & Emanuel, E. J. (2013). The MOOC phenomenon: Who takes massive open online coursesand why? (SSRN Scholarly Paper No. ID 2350964). Rochester, NY: Social Science Research Network. Retrieved from http: //papers. ssrn. com/abstract=2350964
- Colvin, Kimberly F. ; Champaign, John; Liu, Alwina; Qian Zhou; Fredericks, Colin; Pritchard, David E. (2014). Learning in an Introductory Physics MOOC: All Cohorts Learn Equally, Including an On- Campus Class. International Review of Research in Open & Distance Learning, Vol. 15 Issue 4, p263- 282.
- Daza, Vanesa; Makriyannis, Nikolaos; Rovira Riera, Carme. MOOC attack: closing the gap between pre- university and university mathematics. Open Learning. Nov2013, Vol. 28 Issue 3, p227- 238.
- DEMIRCI, Neşet (2014). What is Massive Open Online Courses (MOOCs) and What is promising us for learning?: A Review- evaluative Article about MOOCs. Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education, Vol. 8 Issue 1, p231- 256.

- Dragon, Toby; Mavrikis, Manolis; McLaren, Bruce M. ; Harrer, Andreas; Kynigos, Chronis; et al. (2013). Metafora: A Web- Based Platform for Learning to Learn Together in Science and Mathematics. IEEE Transactions on Learning Technologies . VOL6. NO. 3 . 197- 207.
- Edx (2015). Learn from the best. Anytime. Anywhere. Retrieved November 2015, From: https: //www. edx. org/
- Firmin, R. , Schiorring, E. , Whitmer, J. , Willett, T. , Collins, E. , & Sujitparapitaya, S. (2014). Case study: Using MOOCs for conventional college coursework. Distance Education, Vol(35). Issue (2), p178- 201.
- Hakkarainen, K. ; Rahikainen, M. ; Lakkala, M. and Lipponen, L. , (2001). Implementation of progressive inquiry in Finnish CSCL- settings in Perspectives of CSCL in Europe: A review (30–45). A report for the European Commission, ITCOLE Project, IST- 2000- 26249, edited by M. Lakkala, M. Rahikainen and K. Hakkarainen [Online: http: //www. euro-cscl. org/site/itcole/ D2_1_review_of_cscl. pdf].
- Ho, A. D. , Reich, J. , Nesterko, S. O. , Seaton, D. T. , Mullaney, T. , Waldo, J. , & Chuang, I. (2014). HarvardX and MITx: The first year of open online courses, (SSRN Scholarly

Paper No. ID 2381263). Rochester, NY: SocialScience Research Network. Retrievedfrom http: //papers. ssrn. com/abstract=2381263

- Kennedy, Paul; Ellis, Wade & Benoit, Steven (2007). MASTERY WITH MEANING: ACCESS TO MATHEMATICS ONLINE. Mathematics & Computer Education, Vol. 41 Issue 2, p118- 126.
- Khan Academy maths (2015). Khan Academy is a small nonprofit with a big mission: a free, world- class education for anyone, anywhere. from: https: //www. khanacademy. org/math.
- King- Sing Cheung; Jeanne Yuet- Ching Lam; Jane Fung- King Yau(2009). A review on functional features of e-learning platforms in the continuing education context. International Journal of Continuing Education & Lifelong Learning, Vol. 2 Issue 1, p103- 116.
- Koller, D. , Ng, A. , Do, C. , & Chen, Z. (n. d.). Retention and intention in massive open online courses. EDUCAUSE Review. Retrieved June 5, 2013, from http: //www. educause. edu/ero/article/retention- and- intention- massiveopen- online-courses

- Leckart, S. (2012, March). The Stanford education experiment could change higher learning forever. Wired. retrieved from http: //www. wired. com/wiredscience/2012/03/ff_aiclass
- Len, Raúl Díaz; Encinas, Ascensión Hernández; Vaquero, Jesús Martín; Dios, Araceli Queiruga; Ruiz, Isabel Visus (2009). Evaluation of Teaching and Learning Mathematics w`1ith Online Activities. . International Journal of Learning. 2009, Vol. 16 Issue 7, p583- 592.
- Lewin, T. (2013, May). Georgia Tech will offer a master's degree online. The New YorkTimes. Retrieved September 2015 from http: //www. nytimes. com/2013/05/15/education/georgia- tech- will- offer- a- masters- degree- nline. html?_r=2&
- Maths fun (2015). mathematics fun. From: https: //www. mathsisfun. com/index. htm
- MyLab and Mastering. (2014). Break Through to Improving Results. Pearson Higher Education. Retrieved from www. pearsonmylabandmastering. com/northamerica
- Ng, A. , & Koller, D. (2012). Coursera. Retrived from https: //www. coursera. org

- NRICH (2015). Enriching mathematics. From: http: //nrich. maths. org/frontpage
- Radovic, Slavisa; Jezdimirovic, Jovana; Radojicic, Marija& Stevanovic, Aleksandra (2014). MODERNIZATION OF MATHEMATICS EDUCATION: THE DEVELOPMENT OF INTERACTIVE EDUCATIONAL PLATFORMS. The International Scientific Conference eLearning and Software for Education, Vol. 2, p 411- 416. Bucharest: "Carol I" National Defence University.
- Robert McGuire (2014). The Best MOOC Provider: A Review of Coursera, Udacity and Edx. Retrieved November 2015, From: http: //www. skilledup. com/articles/the- best- mooc- provider- a- review- of- coursera- udacity- and- edx
- Shmoop tub (2015). Shmoop: we speak students. From: http: //www. shmoop. com/video/math- videos
- Slagter van Tryon, P. J. , & Bishop, M. J. (2009). Theoretical foundations for enhancing social connectedness in online learning environments. Distance Education, 30, 291- 315. doi: 10. 1080/01587910903236312
- Suhang Jiang; Williams, Adrienne E. ; Warschauer, Mark; Wenliang He; O'Dowd, Diane K. (2014). Influence of

Incentives on Performance in a Pre- College Biology MOOC. International Review of Research in Open & Distance Learning, Vol. 15 Issue 5, p99- 112.

- Thrun, S. , Stavens, D. , & Sokolsky, M. (2012). Udacity. Retrived from https: //www. udacity. com

- WebAssign. (2014). About Us. Advanced Instructional Systems, Inc. Retrieved from https: //webassign. com/corporate/about- us/

تقدير معلمي مدارس محافظة بيشة لاحتياجاتهم التدريبية في مجال تقنيات التعليم

إعـــداد

د. محمد آدم أحمد السيد

أستاذ تقنيات التعليم المشارك / قسم تقنيات التعليم

كلية التربية ، جامعة بيشة

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة لتقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس في إدارة التربية والتعليم للبنين في بيشة في مجال تقنيات التعليم من وجهة نظرهم، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١/ ما تقدير معلمي مدارس محافظة بيشة لاحتياجاتهم التدريبية في مجال الجانب المعرفي لتقنيات التعليم.

٢/ ما تقدير معلمي مدارس محافظة بيشة لاحتياجاتهم التدريبية في مجال إنتاج المواد والبرامج التعليمية.

3/ ما تقدير معلمي مدارس محافظة بيشة لاحتياجاتهم التدريبية في مجال استخدام تقنيات التعليم.

4/ ما تقدير معلمي مدارس محافظة بيشة لاحتياجاتهم التدريبية في مجال إدارة وصيانة الوسائل وتقنيات التعليم. .

5/ ما تقدير معلمي مدارس محافظة بيشة لدرجة المعرفة الحالية، والحاجة إلي المعرفة لكل مجال من مجالات تقنيات التعليم.

6/ هل هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية عند المستوي " ٠. ٠١" بين درجة المعرفة الحالية والحاجة إلى المعرفة في كل مجال من مجالات تقنيات التعليم، وفي المجالات ككل واحد.

ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها قام الباحث بتصميم استبانه تم توزيعها على عينة من المعلمين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وبعد تفريغ البيانات الواردة في الاستبانة وتحليلها تم التوصل إلى نتائج متعددة منها: -

- هناك حاجة ماسة عند المعلمين للتدريب على معرفة الجوانب المعرفية لتقنيات التعليم، وإنتاج واستخدام وإدارة وصيانة الوسائل وتقنيات التعليم ، وإن كان هناك تفاوت في درجة الاحتياج في كل مجال من هذه المجالات.
- هناك علاقة ارتباط عكسية بين درجة المعرفة الحالية ، ودرجة الحاجة إلى المعرفة عند المعلمين في مجالات تقنيات التعليم المحددة في هذه الدراسة

واختتمت الدراسة بعدة توصيات تؤكد الحاجة إلى إعداد برامج تدريبية للمعلمين في ضوء الاحتياجات التدريبية المطلوبة، والأخذ بمبدأ التدريب المستمر للمعلمين، وإجراء المزيد من الدراسات المماثلة للمراحل والمناطق التعليمية المختلفة.

مقدمة:

يعد المعلم عصب العملية التعليمية، وله دور كبير في تحقيق أهدافها ، وعليه يتوقف نجاحها أو فشلها وهو الذي يجعل للتربية دوراً فعالاً وذلك "لأن نوع الأمة يتوقف على نوع المواطنين الذين تتكون منهم ، وأن نوع المواطنين يتوقف إلى حد كبير على نوع التربية التي يتلقونها ، وإن أهم العوامل في تقرير نوع التربية هو المعلم: (الغامدي، ١٩٨٢م، ١٢:)، ومن هنا كان البحث المستمر عن أنجع الوسائل والأساليب لإعداد معلم كفء قادر على توجيه العملية التعليمية وجهتها الصحيحة ، وأصبح البحث عن نوعية إعداد المعلم وتدريبه والبحث في احتياجاته التدريبية بصورة مستمرة تشغل مساحات واسعة في كل سياسة تعليمية إيمانا من القائمين على هذه السياسة بأن المعلم المعد على درجة عالية من الكفاءة العلمية والمهنية بمقدوره العمل على إنجاح العملية التعليمية وتطويرها ، (ورغم اختلاف قوائم الكفايات المطلوبة في المعلم إلى إنها تتفق في الكفايات الخاصة بالوسائل والتقنيات التعليمية سواء من حيث التخطيط لها أو تصميمها أو اختيارها أو استخدامها أو صيانتها)"اللقاني ، ١٩٨٦ م، ٢٠: "

وفي تقدير الباحث إن اتفاق قوائم الكفايات في ضرورة امتلاك المعلم الكفايات الخاصة بالوسائل وتقنيات التعليم يعود لأهميتها في العملية التعليمية ودورها الفعال في تطوير عناصر المنهج وزيادة فعالياته ، بالإضافة إلى قدرتها على حل معظم المشكلات والتحديات التربوية المعاصرة المتمثلة في التضخم المعرفي ، وزيادة عدد السكان الذي يؤدي إلى زيادة عدد الطلاب ، كما إنها تعمل على توفير الوقت والجهد وتساعد على زيادة تحصيل الطلاب في مختلف مواد الدراسية ولكافة المراحل التعليمية ، كما تعمل على مساعدة الطلاب في اكتساب العديد من القيم والأنماط السلوكية المرغوب فيها ، وعلى هذا الأساس يعدالالمام

بالجوانب المعرفية لتقنيات التعليم، وإنتاجها، واستخدامها، وإدارتها أمرا مهما وواجبا على معلمي جميع المواد ولكافة المراحل التعليمية. ، وعليه ينبغي الابتعاد تماما عن تقديم المعارف والمفاهيم والخوارزميات المجردة للطلاب ، بل يجب تدعيم ما يقدم لهم بالمعززات والوسائل والتقنيات الحسية والمصورة.

وحتى يقوم المعلم بهذه المهمة خير قيام، فعلى الجهات المسئولة توفير التقنيات التعليمية والتسهيلات المادية المناسبة، وان تعمل على تدريب المعلمين الذين هم على رأس العمل وبصورة مستمرة علي التعريف بها و كيفية إنتاجها واستخدامها وصيانتها وادارتها.

فالتدريب التربوي ضرورة ملحة لتطوير أداء المعلمين وهو بحق أفضل استثمار يمكن أن يحقق عائداً مثمراً ومجزياً متى ما كان جاداً وهادفاً ومخططاً له، وعند التخطيط لأي برنامج تدريبي لابد من العمل علي تحديد الاحتياجات التدريبية له، والتي تعتبر الأساس الذي يقوم عليه التدريب السليم بهدف تحقيق الكفاية وتحسين الأداء، وفي ضوء تحديدالاحتياجات التدريبية يتم تصميم البرنامج التدريبي للمعلمين، وفي هذا الصدد أشارت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية: (إلي أن ربط البرامج التدريبية للمعلمين التي تقدمها الوزارة وإدارات التعليم بتحديد علمي لاحتياجهم التدريبية يؤدي إلى استثمار أفضل للموارد وإلى إتاحة الفرصة للمعلمين ، الذين هم في حاجة فعلية لالتحاق بالبرامج التدريبية لتطوير مستوياتهم العلمية في تخصصاتهم وتطوير مهاراتهم ومعارفهم التربوية وثقافتهم العامة والحد من التدهور الذي قد يتعرض له بعض المعلمين في المعارف والمهارات التربوية والتخصصية. (جريدة الوطن ، ع=٨٥٧، ١٤٢٣هـ.)

ويرى الباحث أن نجاح البرامج التدريبية، وتحقيقها لنتائج مضمونة يتطلب ارتباطها ارتباطاً وثيقاً بقدرة هذه البرامج على مقابلة احتياجات المتدربين الفعلية

وتحقيق رغباتهم، وتعد الاحتياجات التدريبية من أهم الأمور التي تدفع النشاط التدريبي على تحقيق أهدافه ، وتساعد على وضع الخطط التدريبية التي تلبي هذه الاحتياجات، وترفع كفاءة العاملين عن طريق هذه البرامج، ولذلك فاءن أي برنامج تدريبي يسعى للنجاح لابد من أن يبنى أولاً على التعرف علي الاحتياجات التدريبية للمتدربين وحصرها وتصنيفها، كل ذلك وغيره قاد الباحث إلى إجراء دراسة علمية ميدانية تهدف إلى التعرف علي واقع الاحتياجات التدريبية للمعلمين بمدارس محافظة بيشة في مجال التعريف بفنيات التعليم، وإنتاجها واستخدامها وصيانها وإدارتها من وجهة نظرهم.

مشكلة البحث : تتمثل مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي :

ما تقدير معلمي مدارس محافظة بيشة لاحتياجاتهم التدريبية في مجال تقنيات التعليم.

أسئلة البحث : وهي مشتقة من السؤال الرئيس للبحث و تتمثل في الأسئلة التالية :

1 / ما تقدير معلمي مدارس محافظة بيشة لاحتياجاتهم التدريبية في مجال الجانب المعرفي لتقنيات التعليم.

٢/ ما تقدير معلمي مدارس محافظة بيشة لاحتياجاتهم التدريبية في مجال إنتاج المواد والبرامج التعليمية.

٣/ ما تقدير معلمي مدارس محافظة بيشة لاحتياجاتهم التدريبية في مجال استخدام تقنيات التعليم.

٤/ ما تقدير معلمي مدارس محافظة بيشة لاحتياجاتهم التدريبية في مجال إدارة وصيانة تقنيات التعليم.

٥/ ما تقدير معلمي مدارس محافظة بيشة لدرجة المعرفة الحالية، والحاجة إلي المعرفة لكل مجال من مجالات تقنيات التعليم.

٦/ هل هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية عند المستوي " ٠. ٠١" بين درجة المعرفة الحالية والحاجة إلى المعرفة في كل مجال من مجالات تقنيات التعليم، وفي المجالات ككل واحد.

أهداف البحث. . يسعى البحث لتحقيق الأهداف التالية : -

١- التعرف على تقدير معلمي مدارس محافظة بيشة لاحتياجاتهم التدريبية في مجال الجانب المعرفي لتقنيات التعليم.

٢- التعرف على تقدير معلمي مدارس محافظة بيشة لاحتياجاتهم التدريبية في مجال إنتاج المواد والبرامج التعليمية.

٣- التعرف على تقدير معلمي مدارس محافظة بيشة لاحتياجاتهم التدريبية في مجال استخدام تقنيات التعليم.

٤- التعرف على تقدير معلمي مدارس محافظة بيشة لاحتياجاتهم التدريبية في مجال إدارة وصيانة تقنيات التعليم.

٥ - التعرف على ما إذ ا كان هناك إرتبا ط ذو دلالة إحصائية بين درجة المعرفة الحالية والحاجة إلى المعرفة في كل مجال من مجالات تقنيات التعليم، وفي المجالات ككل واحد.

أهمية ألبحث : -

١- تنبع أهمية البحث من أهمية التقنيات التعليمية ودورها في أثراء العملية التعليمية ، وزيادة خبرة الطالب ومساعدته على بناء المفاهيم السليمة ، كما تعمل على تعزيز مفهوم التعلم الذاتي وتقليص الفروق الفردية بينهم ، وهي لاغني عنها في نجاح العملية التعليمة في كافة مراحل التعليم لذلك أولت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية تقنيات التعليم بمختلف وسائلها وأدواتها وأجهزتها اهتماما كبيرا فأدخلتها في مناهجها التعليمية، وأنشأت كثيرا من مراكز مصادر التعلم في الادارات التعليمية المختلفة لسد حاجة مدارسها من الوسائل وتقنيات التعليم.

٢- كما تنبع أهمية البحث من أهمية التدريب للمعلم في أثناء الخدمة، فالتدريب أصبح ضرورة ملحة لإكساب ألمعلمين المعارف و المهارات والاتجاهات الإيجابية اللازمة التي تمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة عالية

٣- كما تنبع من التوجه القوي بضرورة تطوير التعليم وإعداد المعلم وتدريبه في ظل التغيرات الحديثة، والاهتمام بمعايير الجودة الشاملة إيمانا ًبأهمية التأثير الذي يحدثه المعلم المؤهل على نوعية التعليم ومستواه.

٤- كما تنبع أهمية البحث من الحاجة لربط برامج التدريب للمعلمين التي تقدمها مؤسسات التدريب المختلفة بالتحديد العلمي لاحتياجاتهم التدريبية

٥- هذا البحث قد يسهم في إثراء الأدبيات التربوية العربية المتعلقة بتدريب المعلمين وتحديد الاحتياجات التدريبية لهم في مجال تقنيات التعليم.

عينة البحث:

تم اختيار عينة عشوائية من المعلمين الذين يعملون بمدارس البنين الحكومية بمحافظة بيشة وقد بلغ عددهم(٢٠٣) معلماً.

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

أداة البحث:

تمثلت أداة البحث في استبانه، تم تصميمها من قبل الباحث بالاستفادة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بهذا البحث، بالإضافة إلى خبرة الباحث الأكاديمية والميدانية في مجال التدريب وتقنيات التعليم، وقد اشتملت على أربعة مجالات وهي (مجال الجانب المعرفي لتقنيات التعليم، و مجال إنتاج المواد والبرامج التعليمية، ومجال استخدام تقنيات التعليم، ومجال إدارة وصيانة الوسائل وتقنيات التعليم)، وفي إطار هذه المجالات الأربعة تضمنت الاستبانةأربع وستون حاجة تدريبية موزعة على المجالات الأربعة.

و قد تم الاستقصاء عن كل حاجة تدريبية في الاستبانة وفقا لمتغيرين الأول لرصد درجة المعرفة الحالة الخاصة بكل حاجة تدريبية، بينما الثاني للتعرف على درجة الحاجة إلي المعرفة لنفس الحاجة التدريبية(أي التي يحتاج المفحوص لمعرفتها). وقد صممت الاستبانة على طريقة مقياس ليكرت الثلاثي المتدرج من ثلاثة مستويات لدرجة المعرفة الحالية، والحاجة إلي المعرفة وتشمل درجة (عالية، متوسطة، وضعيفة)وقد أعطيت الدرجات التالية (٣، ٢، ١) على التوالي. كما احتوت الاستبانة على سؤال مفتوح في نهاية كل مجال من المجالات الأربعة بغرض التعرف على المقترحات الأخري التي يرغب المفحوص في إضافتها.

صدق وثبات الأداة:

أولا: ثبات الأداة: لإيجاد ثبات الأداة استخدم الباحث طريقة إعادة الاختبار حيث طبق علي عينة استطلاعية، وتم حساب معامل الثبات عن طريق معادلة " سبيرمان براون "، وبيرسون حيث بلغ (٠. ٩٤) وهو يمثل درجة ثبات عالية.

ثانيا: صدق الأداة: تم إيجاد صدق الاستبانة بعرضها على مجموعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بيشة، وبعض المشرفين التربويين بغرض تحكيمها، وقد قام الباحث بإ جراء التعديلات التي اقترحوها.

كما تم حساب الصدق الذاتي للاستبانة عن طريق أخذ الجذر التربيعي لمعامل الثبات(٠. ٩٤) وكان الناتج = ٠. ٩٦

توزيع الاستبانة: بعد أن أطمأن الباحث علي صدق وثبات الاستبانة قام بتوزيعها علي عينة من المعلمين بنفسه وبمساعدة الطلاب المعلمين المتدربين بالمدارس، وأمناء مراكز مصادر التعلم المسجلين ببرنامج مراكز مصادر التعلم المنفذ بكلية التربية في بيشة، وبعض المشرفين بادارة التعليم في بيشة.

تم تفريغ البيانات والمعلومات المضمنة في الاستبانة المجمعة من المفحوصين عينة البحث بغرض الإجابة على أسئلة الدراسة ومناقشة النتائج، وتم تحويل درجات المعرفة الحالية، والحاجة إلي المعرفة لعبارات الاستبانة إلي مقياس كمي كما موضح في الجدول (١)التالي:

م	مدى الدرجات	درجة المعرفة الحالية، والحاجة إلي المعرفة
١	٣ـــــ ٢.٣٤	درجة عالية
٢	٢.٣٣ ـــ ١. ٦٧	درجة متوسطة
٣	١. ٦٦ ـــ ١	درجة ضعيفة

مصطلحات البحث:

الاحتياجات التدريبية: هي مجموع التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات المعلمين التي ينبغي أن يحتوي عليها برنامج التدريب المقدم لرفع مستوى أداءهم.

تقدير الاحتياج التدريبي: فيعرف بأنه تلك العملية التي يتم بها تحديد وترتيب الاحتياجات التدريبية واتخاذ القرارات ووضع الخطط بشأن تلبية هذه الاحتياجات.

وفي هدا البحث يتم تقدير الاحتياجات التدريبية بالنسبة للمعلمين بواسطة المعلمين أنفسهم في ضوء تقديراتهم لمعرفتهم الحالية ومعرفتهم المرغوبة بالنسبة الاحتياجات المختلفة في كل مجال من مجالات تقنيات التعليم.

تقنيات التعليم: -

يعرف الباحث تقنيات التعليم اجرائيا بأنها: - عبارة عن منظومة إنتاج المواد والبرامج التعليمية واستخدام وإدارة تقنيات التعليم وصيانتها وتدريب المعلمين عليها وذلك كما جاء في الاستبانة المستخدمة كأداة لهذا البحث.

محافظة بيشة: -

تقع بيشة في الجزء الشمالي الشرقي لمنطقة عسير ، جنوب غرب المملكة العربية السعودية بين خطي طول ٤٢، ٥٠ و٤٢، ١٠ شرقا ، ودائرتي عرض ٢٠، ١٠و١٩، ٤٥ شمالا. وتقدر مساحتها حوالي سبعة آلاف كيلو متر مربع ، ويبلغ عدد سكانها حولي ثلاثمائة ألف نسمة.

الأدوات الإحصائية:

تم استخدام برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS

الإطار النظري والدراسات السابقة :ـــ

أولا الإطار النظري:

أ/ التدريب: مفهومه والحاجة إليه :

من المتفق عليه أن للتدريب أهمية كبيرة في مجال إعداد الكوادر البشرية العاملة وتأهيلهم فالمؤسسة التي تريد أن تتميز عن مثيلاتها عليها أن توفر الكوادر الماهرة، وهذا لا يمكن أن يتحقق لها إلا من خلال عمليات التدريب المستمر. ويعرف التدريب بأنه ذلك النشاط الإنساني المخطط له ويهدف إلى إحداث تغييرات في المتدربين من ناحية المعلومات والمهارات والخبرات والاتجاهات ومعدلات الأداء وطرق العمل والسلوك ويشير هذا التعريف إلى مجموعة من الحقائق الآتية المتعلقة بمفهوم التدريب أهمها:

- التدريب نشاط إنساني. - التدريب نشاط مخطط له ومقصود.
- التدريب يهدف إلى إحداث تغييرات في جوانب مختارة لدى المتدربين.
- التدريب هو الوسيلة الأهم التي تؤدي إلى تنمية وتحسين الكفاية الإنتاجية للمؤسسات والأفراد. - التدريب من أفضل مجالات الاستثمار في الإنسان.
- التدريب عملية مستقبلية. الحاجة إلى التدريب:

يعد التدريب خيارا استراتيجيا لأي جهة تتطلع إلى إعداد كوادر بشرية قادرة على تلبية حاجات العمل ومواكبة التطورات والتغيرات السريعة التي تحدث في مجالات العمل.

وللتدريب أثناء الخدمة أهمية كبيرة نظرا لما يهيئه التدريب للموظف من معارف ومهارات جديدة تتطلبها مهنته، أو من خلال تعرفه على أفضل الحلول للمشكلات التي يواجهها أثناء ممارسته لمهنته مما يزيده تمكنا في أداء عمله

ويساعده على تجنب الأخطاء ليصل بذلك إلى المستوى المنشود الذي تطمح إليه أي جهة تسعى للرقي والتقدم كما أنه يمثل الأداة التي إذا أحسن استثمارها وتوظيفها تمكنت من تحقيق الكفاءة والكفاية في الأداء والإنتاج، وقد أظهرت نتائج العديد من الأبحاث أن للتدريب دوراً أساسياً في نمو الثقافة والحضارة عامة. وتبرز أهمية ذلك باعتباره أساس كل تعلم وتطوير وتنمية للعنصر البشري ومن ثم تقدم المجتمع وبنائه، وعن طريق التدريب يستمر الإعداد للمهنة طالما أن متطلباتها متغيرة بتأثير عوامل عدة كالانفجار المعرفي المتمثل في التقدم التقني في جميع مجالات الحياة، وكذلك سهولة تدفق المعلومات من مجتمع إلى آخر ومن حضارة إلى أخرى، وأن التدريب أثناء الخدمة هو الأساس الذي يحقق تنمية العاملين بصفة مستمرة بشكل يضمن القيام بمهامهم ومسؤولياتهم وواجباتهم بالشكل الذي يتناسب مع مستجدات أعمالهم التي لم تكن موجودة حين الإعداد قبل الخدمة، فالتدريب يقدم معرفة جديدة، ويضيف معلومات متنوعة، ويعطي مهارات وقدرات ويؤثر على الاتجاهات، ويعدل الأفكار ويغير السلوك ويطور العادات والأساليب وتبرز الحاجة إلى التدريب أثناء الخدمة في النقاط الآتية: -

إن التدريب أثناء الخدمة يهيئ الفرصة أمام المتدرب لاكتساب المعارف ومهارات جديدة في مجال عمله- إن التدريب أثناء الخدمة يساعد على تغيير الاتجاهات واكتساب اتجاهات إيجابية تجاه المهنة مما يؤدي إلى رفع الروح المعنوية وزيادة الإنتاجية في العمل - يعمل على إطلاع المتدربين على كل ما هو جديد في مجال أداء المهنة

- يؤدي إلي زيادة روح الانتماء لدى المتدربين تجاه مؤسساتهم لشعورهم أنهم العنصر الأهم في تطوير إنتاجيتها.

- يعمل على اكساب يكسب المتدرب أفاقاً جديدة في مجال ممارسة المهنة وذلك من خلال تبصيره بمشكلات المهنة وتحدياتها وأسبابها أو كيفية التخلص منها، أو التقليل من آثارها على أداء العمل.

تقدير الاحتياجات التدريبية:

يعرف الاحتياج التدريبي: بأنه مجموعة من المهارات والمعارف والاتجاهات المحددة التي يحتاجها فرد في مؤسسة أو وظيفة معينة من أجل القيام بأداء مهام معينة بشكل أكثر كفاءة وفاعلية، يحدث الاحتياج التدريبي عندما تكون هناك فجوة بين الأداء الفعلي و الاتجاهات المحددة التي يحتاجها أي فرد في مؤسسة أو وظيفة معينة من أجل القيام بأداء مهام معينة بشكل أكثر كفاءة وفاعلية.

أما تقدير الاحتياج التدريبي: فيعرف بأنه تلك العملية التي يتم بها تحديد وترتيب الاحتياجات التدريبية واتخاذ القرارات ووضع الخطط بشأن تلبية هذه الاحتياجات، ولهامخرجات متعددة تتمثل في الاتي:

. قياس مستوى القصور ومعوقات الأداء عند المعلمين.

- تعريف وتحديد الاحتياجات التدريبية.

- ترتيب الاحتياجات التدريبية حسب الأولوية.

- تحديد الفئة المستهدفة بالتدريب.

- تحديد أهداف التدريب بدقة بناء على نتائج تقدير الاحتياجات.

- توفير معلومات أساسية يتم بناءاً عليها وضع الخطط.

- تصميم برامج تدريب موجه للنتائج.

- تحسين فعالية وكفاءة التدريب من خلال الاستهداف الأفضل.

ـ تحديد نوعية التدريب المطلوب.

ـ اختيارمكان تنفيذ التدريب.

ـ تصميم الجدول الزمني للأنشطة التدريبية.

ـ توفيرالموارد المطلوبة للتدريب(موارد بشرية، مالية، . . . . الخ).

ـ اختيار وتصميم مواد وأساليب التدريب المناسبة.

ـ تقدير الاحتياجات التدريبية يفيد في الترويج للمجالات الجديدة في التدريب.

كما أن تقدير الاحتياجات التدريبية له فوائد متعددة على المؤسسة مثل:

- توفير المعلومات عن العاملين من حيث العدد، العمر، الاهتمامات، الخلفيات الأكاديمية والعملية، الوظائف، المسئوليات والاتجاهات فيما يتعلق بالتدريب.
- يحدد الصعوبات ومشاكل الأداء التي يعانيها العاملون بالمؤسسة.
- يوفر وثائق ومواد للتدريب.
- يزيد من مشاركة العاملين في مناقشة الأوضاع بالمؤسسة.
- يساعد المدربين على تصميم برامج تلبي احتياجات المتدرب بدقة.
- يساعد على تجنب الأخطاء الشائعة في التدريب.
- يُيسر الاتصال بين المؤسسة والجهات التدريبية.

ب/ تقنيات التعليم: (تعريفها، و مجالاتها)

تعريف تقنيات التعليم: هناك عدة تعريفات لتقنيات التعليم منها:

هي عملية مترابطة متشابكة متداخلة متكاملة تضم الأجهزة والبرامج والأدوات وأصول التدريس وطرائق التدريس.

عرفت اللجنة الرئاسية لتقنيات التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية تقنيات التعليم بأنها: "طريقة نظامية لتصميم وتنفيذ وتقويم العملية التعليمية في ضوء أهداف محددة، وعلى أساس نتائج البحوث في الاتصال والتعلم الإنساني، وذلك بتوظيف مجموعة متآلفة من المصادر البشرية وغير البشرية للوصول إلى تعليم أكثر فاعلي".

وعُرفت أيضاً بأنها: "عملية منهجية منظمة تقوم على استخدام المواد والوسائل والأجهزة التعليمية بشكل متكامل مع أساليب التدريس والبرامج والأنشطة التعليمية وأدوات تقويمها من أجل تحقيق الأهداف المحددة بفاعليه عالية" .

عرفت اليونسكو تقنيات التعليم بأنها: "منحنى نظامي لتصميم العملية التعليمية وتنفيذها وتقويمها كلها تبعًا لأهداف محددة نابعة من نتائج الأبحاث في مجال التعليم والاتصال البشري مستخدمة الموارد البشرية وغير البشرية من أجل إكساب التعليم مزيدًا من الفعالية (أو الوصول إلى تعلم أفضل وأكثر فعالية)" .

ويرى هوبان (Hoban) أن تقنيات التعليم عبارة عن: "منظومة متكاملة تضم الإنسان والآلة والأفكار والآراء وأساليب العمل بحيث تعمل جميعاً داخل إطار واحد لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف محددة".

ويعرفها المجلس البريطاني بأنها: "تطوير وتطبيق النظم والأساليب والوسائل لتحسين عملية التعلم الإنساني".

مجال تقنيات التعليم:

يمثل التصور الشامل لتقنيات التعليم والذي قدمته رابطة الاتصالات التربوية والتكنولوجيا في الولايات المتحدة الأمريكية (AECT). حيث ينظر هذا التصور إلى تقنيات التعليم على أنها ثلاثة أجزاء رئيسة مترابطة ومتكاملة ولا يمكن فصلها وهي ان تفنيات التعليم عبارة عن(مجال، وعملية، ومهنة).

يتكون مجال تقنيات التعليم من ثمانية مكونات بينها علاقات تكامل وتفاعل وتأثير وتأثر وفيما يلي عرض لهذه المكونات الثمانية بإيجاز:

- **المواد التعليمية:** وهي أدوات تحمل وتخزن المحتوى التعليمي لنقله إلى المتعلمين بواسطة أجهزة أو بدون أجهزة ومن أمثلتها: اسطوانات الكمبيوتر، والبرامج التعليمية، ومصادر التعلم الورقية والالكترونية، والعينات / النماذج المجسمة

٢- **الأجهزة التعليمية:** وهي أحد مكونات مجال تقنيات التعليم وهي آلات وأدوات تستخدم لعرض ونقل المحتوى التعليمي المخزون على بعض المواد التعليمية، ومن أمثلتها جهاز عرض البيانات، وجهازالعارض البصري، جهاز السبورة الذكية ، جهاز الكمبيوتر، .

٣- **القوى البشرية:** وهم الأفراد الذين يقومون بتصميم وإنتاج المواد التعليمية ، وتنظيم واستخدام الأجهزة والمواد التعليمية ، ومن أمثلتها: المعلم ، الطالب ، أخصائي مراكز مصادر التعلم ، أخصائي تكنولوجيا التعليم ، المصمم التعليمي.

٤- **الإستراتيجيات التعليمية:** وهي مجموعة الإجراءات والتحركات التعليمية المنظمة لنقل وعرض المحتوى التعليمي ومثال ذلك: استراتيجيات دمج التقنية بالتعليم، والتعلم الإتقاني، تفريد التعليم.

٥- **النظرية والبحث:** مجموعة الأسس والمبادئ النظرية التي تتعلق بالتعلم من خلال المواد التعليمية وكيفية إعدادها وتقويمها ، ومن أمثلتها: نظرية الاتصال. – نظرية المنظمات التمهيدية، نظرية الاستخدامات والاشباعات لوسائل الاتصال، النظرية البنائية، . . . .

٦- **التصميم:** وهو عملية تحديد مواصفات وخصائص المواد أو الأجهزة التعليمية الجديدة الضرورية لعملية الإنتاج ، ومنها:

- تصميم النظم التعليمية.
- تصميم الرسائل.
- خصائص التعلم.

٧- **الإنتاج:** هو علمية ترجمة مواصفات وخصائص التصميم إلى مواد تعليمية أو أجهزة جديدة فعلية ، ومنها: إنتاج دروس الكترونية، وإنتاج برامج تعليمية أو برامج حاسوبية، .

٨- **التقويم:** هو عملية تحديد مدى تحقق الأهداف التعليمية وتحديد كفاءة الإستراتيجيات بما تتضمنه من أجهزة ومواد تعليمية ، وقوى بشرية ، ومن أمثلته:

- بناء الاختبارات الموضوعية.
- بناء مقاييس الاتجاهات.
- تحديد كم ونوع الأهداف التعليمية التي تم تحقيقها.
- تصميم بطاقات الملاحظة.
- تصميم بطاقات تقييم المنتج.

ثانيا الدراسات السابقة :

قام الباحث بالإطلاع على عدد من الدراسات ذات العلاقة بموضوع بحثه هذا ، وقد استفاد الباحث كثيراً من هذه الدراسات في بلورة فكرة البحث، وفي بناء أداته ، وفي المعالجة الإحصائية للبيانات ، وفي مناقشة النتائج، والدراسات هي:

١. **دراسة** أوصاف ديب (٢٠١٠م)والتي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولي من التعليم الأساس في مجال تقنيات التعليم ، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لدراستها والتي طبقت على عينة من المعلمين ، وقد خرجت بعدد من النتائج أهمها :

- هناك احتياج للمعلمين في مجال تشغيل الاجهزة التعليمية والأساس النظري المرتبط بها ، بالاضافة إلي استخدام الحاسوب وكيفية التعامل معه.

٢- **دراسة** (ديسكي Descy، ودون Done 1992) والتي هدفت إلي معرفة مدي استخدام معلمي المرحلة الابتدائية الجدد في احدي الولايات الأمريكية للوسائل التعليمية ، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : -

- المعلمون يتخوفون من استخدام الأجهزة والآلات أكثر من المواد التعليمية
- المعلمون يحبون استخدام الوسائل الأقل تعقيدا مثل اللوحات التعليمية ، الصور الفوتوغرافية ، المسجلات الصوتية ، الكتب المدرسية ، أكثر من الوسائل الأكثر تعقيدا مثل الحاسب الآلي و الفيديو التعليمي.

. أقل الوسائل التعليمية استخداما عند معلمي المرحلة الابتدائية هي الأسطوانة المدمجة CD- room ، حيث أجاب ٩٤٪ أنهم لا يستخدمونها في التدريس.

٣- **دراسة** الشاعر، عبد الرحمن إبراهيم (١٩٩٣م)والتي هدفت إلى معرفة مدى احتياجات معلمي المرحة المتوسطة بمنطقة عنيزة التعليمية للتدريب على إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية ، وقد توصلت الدراسة إلى أن ٨٣. ٢٪ من المفحوصين لم يتلقوا أي دورات تدريبية في مجال إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية ، بينما كان ١٦. ٨٪ من المفحوصين هم الذين نالوا دورات تدريبية مدتها تتراوح ما بن ستة أشهر إلى سنتين ، كما أوضحت الدراسة أن هناك ضعفاً عند المعلمين في استخدام الوسائل التعليمية ، كما أشارت الدراسة إلى أن توجه ٦٥٪من المعلمين نحو إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية سلبي.

٤- **دراسة** رفاع، سعيد محمد(١٩٩٣م) ، والتي هدفت إلى التعرف على أهم الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بمنطقة جنوب غرب المملكة ، كما يراها المعلمون أنفسهم ، والموجهون وقد خرجت الدراسة بنتائج متعددة مثل: - يرى المعلمون أن أهم كفاءة يودون الحصول على التدريب فيها هي "تطوير معرفة المعلم باستخدام الحاسب الآلي في التعليم ".

- أما تطوير معرفة المعلم باستخدام الوسائل التعليمية المختلفة فقد جاء في المركز الثاني كما يراه المعلمون، وفي المركز الأول كما يراه بعض الموجهون.

٥- **دراسة** ناس (١٤١٧هـ) والتي بعنوان دور مراكز الوسائل وتقنيات التعليم في الإعداد المهني لمعلمة الاقتصاد المنزلي بمكة المكرمة ، والتي توصلت إلى أن الطالبات لا يقدرن على استخدام بعض الأجهزة والمواد التعليمية الموجودة بالمركز، كما كشفت الدراسة أن هناك بعض المواد التعليمية مثل " أشرطة الفيديو –أفلام فوتوغرافية- مواد مبرمجة- برامج الحاسب التعليمية- أفلام الصور الثابتة – أفلام الصور المتحركة " لا يستطعن الطالبات إنتاجها.

وقد أوصت الدراسة بإجراء دورات تدريبية للأساتذة الذين يقومون بإعداد الطالبة المعلمة في استخدام الأجهزة و إنتاج المواد التعليمية اللازمة لها.

٦- **دراسة** الفريح(١٩٩٧م)والتي بعنوان تقدير مشرفي التقنيات التربوية لاحتياجاتهم المهنية، وقد توصلت الدراسة إلي عدة نتائج منها:

١- يحتاج مشرفو التقنيات التربوية في دولة الكويت إلى اكتساب مزيد من الخبرات والمهارات في مجال إنتاج المواد التعليمية ، إدارة الوسائل التعليمية ، استخدام الأجهزة التعليمية ، التدريب ، البحث والتقويم. جاء ترتيب أولويات الاحتياج لمجالات التقنيات التربوية كما يلي: - "إنتاج المواد التعليمية ، البحث والتقويم، استخدام الأجهزة التعليمية، التدريب ، إدارة الوسائل التعليمية". كانت أكثر المهام احتياجا لدى المشرفين في كل مجالات التقنيات التربوية كالأتي: -

أ- إنتاج أفلام فيديو.

ب- استخدام الحاسوب في إنتاج المواد التعليمية

ج ـ تنظيم المعرض.

د – تدريب المعلمين على كيفية إنتاج المواد التعليمية.

هـ- إنتاج الصور الفوتوغرافية بأنواعها.

٧- **دراسة** الدايل ، سعد بن عبد الرحمن(١٤٢٢هـ)، والتي هدفت إلى تقويم مهام مديري المدارس المتوسطة في مجال تقنية التعليم بوزارة المعارف ، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة نذكر منها: -

- إن مديري المدارس لا يقومون بتشجيع المعلمين على حضور دورات تدريبية في مجال تقنيات التعليم.

٨- **دراسة** أحمد، محمد آدم(٢٠١٣م)والتي هدفت إلي تقدير الاحتياجات التدريبية لاختصاصي مراكز مصادر التعلم في مجال مهامهم المهنية من وجهة نظرهم، وقد توصلت الدراسة إلي نتائج متعددة منها:

هناك احتياجات تدريبية متعددة للاختصاصين في مجال مهامهم الفنية والتعليمية والإدارية وان كانت بنسب متفاوتة، وقد أوصت بتصميم برامج تدريبية وفق هذه الاحتياجات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: فيما يتعلق بإجابة سؤال البحث الأول والذي صيغته: ما تقدير معلمي مدارس محافظة بيشة لاحتياجاتهم التدريبية في مجال الجوانب المعرفية لتقنيات التعليم.

تتضح الإجابة علي هذا السؤال من خلا ل النتائج المدونة في الجدول (٢) والذي يوضح المتوسط والانحراف المعياري لدرجات المعرفة، والحاجة إلي المعرف لعينة البحث في مجال الجوانب المعرفية لتقنيات التعليم، مع ترتيب العبارات تنازليا حسب متوسط درجة المعرفة الحالية:

م	العبـــارات	درجة المعرفة الحالية			درجة الحاجة إلي المعرفة		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	الالمام بمفهوم تقنيات التعليم	٢٨.٢	٢٨.٠	١	٦٦.١	١٧.٠	١٨
٢	الاطلاع علي محتوي التقنية قبل استخدامها	٢٥.٢	٠٧.٠	٢	٧١.١	١٤.٠	١٦

٣	التعرف إلي التقنيات التعليمية المتوافرة بالمدرسة	١٩.٢	١٤.٠	٣	٦٧.١	٢٣.٠	١٧
٤	معرفة مصادر تقنيات التعليم المناسبة لمحتوي التخصص والطلاب.	١٤.٢	٢٢.٠	٤	٧٩.١	٢١.٠	١٤
٥	ادراك الاستخدام الفعال لتقنيات التعليم	١٢.٢	١٥.٠	٥	٨٢.١	١٥.٠	١٣
٦	القدرة علي تصنيف الاهداف في المجال المعرفي والحركي والوجداني.	١١.٢	٢٨.٠	٦	٧٣.١	١٦.٠	١٥
٧	اختيار التقنية التعليمية وفق طريقة التدريس المتبعة بالصف.	٩٩.١	٤٧.٠	٧	٠٥.٢	٣٥.٠	١٢
٨	تجريب التقنيات التعليمية قبل العرض	٧٦.١	١٧.٠	٨	٠٨.٢	٢٢.٠	١١
٩	مراعاة عناصرالأمن والسلامة عند اختيار تقنيات التعليم	٧٥.١	٢١.٠	٩	١٤.٢	٤٢.٠	٩
١٠	ادراك اهمية مراكز مصادر التعلم بالمدرسة.	٦٧.١	١٩.٠	١٠	١٢.٢	٢٢.٠	١٠
١١	اتاحة الفرصة للطلاب لاستخدام تقنيات التعليم	٦٥.١	٠٢.٠	١١	١٩.٢	٠٧.٠	٨
١٢	التعرف علي معايير	٦٤.١	٢٢.٠	١٢	٢٢.٢	٢٦.٠	٦

	اختيار تقنيات التعليم						
١٣	تنظيم البيئة التعليمية للموقف التعليمي	٦١.١	١٣.٠	١٣	٣.٢	٣٢.٠	٥
١٤	وضع خطة لاستخدام التقنيات بالصف الدراسي	٥٥.١	٠٢.٠	١٤	٢٤.٢	٢١.٠	٧
١٥	استخدام اسلوب التعلم للاتقان عند اختيار تقنيات التعليم.	٥١.١	٢٦.٠	١٥	٤٥.٢	١٩.٠	٢
١٦	ادراك مفهوم التعلم الالكتروني	٤١.١	١٥.٠	١٦	٤٤.٢	١٣.٠	٣
١٧	ادراك مفهوم التعلم عن بعد	٣٨.١	٧.٠	١٧	٣١.٢	٢٧.٠	٤
١٨	متابعة المستجدات في مجال تقنيات التعليم	١٩.١	١٢.٠	١٨	٦٢.٢	١١.٠	١
=	المجال ككل	٧٩.١	٣٢.٠	=	٠٩.٢	٣١.٠	=

يتضح من الجدول (٢): أن هناك حاجة تدريبية في المجال ككل عند المعلمين بدرجة متوسطة، وأن المعرفة الحالية ايضا نالت درجة متوسطة وان هناك احتياج تدريبي بدرجة عالية في عبارات(متابعة المستجدات في تقنيات التعليم، وادراك مفهوم التعلم الالكتروني، واستخدام اسلوب التعلم للاتقان،)وهي من مستحدثات تقنيات التعليم التي ينبغي التركيز عليها في تصميم البرامج التدريبية.

ثانياً: فيما يتعلق بإجابة سؤال البحث الثاني والذي صيغته: ما تقدير معلمي مدارس محافظة بيشة لاحتياجاتهم التدريبية في مجال إنتاج المواد التعليمية.

تتضح الإجابة علي هذا السؤال من خلا ل النتائج المدونة في الجدول (٣)والذي يوضح المتوسط والانحراف المعياري لدرجات المعرفة، والحاجة إلي المعرف لعينة البحث في مجال إنتاج المواد والبرامج التعليمية، مع ترتيب العبارات تنازليا حسب متوسط درجة المعرفة

م	العبـــارات	درجة المعرفة الحالية			درجة الحاجة إلي المعرفة		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	إنتاج رسومات بيانية	٢٨.٢	٢٨.٠	١	٦٦.١	١٧.٠	١٨
٢	إنتاج شرائط الكاسيت	٢٥.٢	٠٧.٠	٢	٧١.١	١٤.٠	١٦
٣	إنتاج صور فوتوغرافية	١٩.٢	١٤.٠	٣	٧٩.١	٢١.٠	١٤
٤	إنتاج خرائط جغرافية	١٤.٢	٢٢.٠	٤	٦٧.١	٢٣.٠	١٧
٥	إنتاج ملصقات تعليمية	١٢.٢	١٥.٠	٥	٨٢.١	١٥.٠	١٣
٦	إنتاج مجسمات تعليمية	١١.٢	٢٨.٠	٦	٧٣.١	١٦.٠	١٥
٧	إنتاج أفلام فيديو	٩٩.١	٤٧.٠	٧	٠٥.٢	٣٥.٠	١٢
٨	إنتاج شرائح بوربوينت	٧٦.١	١٧.٠	٨	٠٨.٢	٢٢.٠	١١
٩	إعداد دليل رحلة تعليمية	٧٥.١	٢١.٠	٩	١٤.٢	٤٢.٠	٩
١٠	إنتاج مصورات	٦٧.١	١٩.٠	١٠	٣.٢	٢٢.٠	٥

	تعليمية						
١١	إنتاج فيلم تعليمي ثابت	٦٥.١	٠٢.٠	١١	١٩.٢	٠٧.٠	٨
١٢	إنتاج خرائط مفاهيم الكترونية	٦٤.١	٢٢.٠	١٢	٢٢.٢	٢٦.٠	٦
١٣	إنتاج كتاب إلكتروني	٦١.١	١٣.٠	١٣	١٢.٢	٣٢.٠	١٠
١٤	إنشاء مدونة تعليمية	٥٥.١	٠٢.٠	١٤	٣٧.٢	٢١.٠	٤
١٥	تصميم برمجيات تعليمية	٥١.١	٢٦.٠	١٥	٢.٢	٢٧.٠	٧
١٦	إنتاج برامج محاكاة تعليمية	٤١.١	١٥.٠	١٦	٥٤.٢	١٣.٠	٣
١٧	إنتاج وتصميم لعبة تعليمية	٣٨.١	٧.٠	١٧	٥٨.٢	١١.٠	٢
١٨	تصميم موقع تعليمي	١٩.١	١٢.٠	١٨	٦٢.٢	١٩.٠	١
=	المجال ككل	٨٣.١	٣٥.٠	=	٠٦.٢	٣١.٠	=

يتضح من الجدول (٣) مايأتي:

١ - هناك ست عبارات فاقت درجة معرفتها الحالية عند المعلمين درجة الحاجة إلي المعرفة و هي بالترتيب كما يلي(إنتاج رسوم بيانية ، إنتاج شرائط الكاسيت،

إنتاج صور فوتوغرافية، إنتاج خرائط جغرافية، إنتاج ملصقات تعليمية، إنتاج المجسمات التعليمية).

٢- أكثر العبارات المرغوب معرفتها عند المعلمين والتي كانت درجة الحاجة إلي معرفتها بدرجة عالية، وهي مرتبة كما يلي(تصميم موقع تعليمي، انتاج وتصميم لعبة تعليمية تعليمية، إنتاج برامج محاكاة تعليمية، تصميم برمجيات تعليمية، إنشاء مدونة تعليمية)

٣- . هناك اختلاف في ترتيب در جة المعرفة الحالية عند المعلمين عن الترتيب الذي يمثل درجة الحاجة إلي المعرفة حيث نجد مثلا أن إنتاج رسومات بيانية. جاء في المرتبة الأولى في المعرفة الحالية مقابل الترتيب الأخير (الثامن عشر)في درجة الحاجة إلي المعرفة، بينما جاء تر تيب تصميم موقع تعليمي في المرتبة الأولى عند درجة الحاجة إلي المعرفة مقابل الترتيب الخير في درجة المعرفة الحالية، وهذه النتيجة منطقية من وجهة نظر الباحث وتتفق مع طبيعة الأمور حيث تزداد الحاجة إلي المعرفة عند الإنسان في الأشياء التي كانت معرفته بها قليلة.

٤- . بالنظر إلي هذا المجال ككل واحد نجد أن متوسط درجة المعرفة الحالية عند المعلمين لجميع عبارات المجال تمثل درجة متوسطة، وكانت درجة الحاجة إلي المعرفة درجة متوسطة ولكن بقيمة أكبر من درجة المعرفة الحالية، عليه يمكن القول بأن جميع المعلمين عينة البحث هم بحاجة إلي التدريب لمعرفة جميع العبارات الواردة في هذا المجال بدرجة أو بأخرى، وأن التفاوت بين متوسط درجتي المعرفة الحالية والحاجة إلي المعرفة في معظم العبارات لم يقلل من حاجة ورغبة المعلمين في الاستزادة من الجرعات التدريبية في عبارات هذا المجال.

ثالثاَ: فيما يتعلق بإجابة سؤال البحث الثالث والذي صيغته: ما تقدير معلمي مدارس محافظة بيشة لاحتياجاتهم التدريبية في مجال استخدام تقنيات التعليم.

تتضح الإجابة علي هذا السؤال من خلا ل النتائج المدونة في الجدول (٤)، والذي يوضح المتوسط والانحراف المعياري لدرجات المعرفة، والحاجة إلي المعرفة لعينة البحث في مجال استخدام تقنيات التعليم، مع ترتيب العبارات تنازليا حسب متوسط درجة المعرفة الحالية:

م	العبـــاراتـــــ	درجة المعرفة الحالية			درجة الحاجة إلي المعرفة		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	استخدام الكتاب المدرسي	٦٧.٢	٠٩.٠	١	٥٦.١	١٩.٠	١٨
٢	استخدام خامات البيئة المحلية	٥٣.٢	٠١.٠	٢	٥٣.١	٢١.٠	١٥
٣	استخدام الإذاعة المدرسية	٤٩.٢	٠٨.٠	٣	٦٩.١	٢٣.٠	١٣
٤	استخدام الفيديو التعليمي	٣٣.٢	٠٢.٠	٤	٨٧.١	١٥.٠	٧
٥	استخدم الحاسب في التعليم	٢٩.٢	١٣.٠	٥	٨٣.١	٢٤.٠	٩
٦	استخدام جهازعارض البيانات.	٢٢.٢	٢٥.٠	٦	٨١.١	٣٥.٠	١١
٧	استخدام مراكز مصادر التعلم	١٧.٢	٠٣.٠	٧	.٨٢.١	٢٢.٠	١٠
٨	استخدام جهاز العارض	١٣.٢	٠٤.٠	٨	٨٨.١	٤٢.٠	٦

	البصري						
٩	استخدام المعارض والمتاحف بالتعليم	٩٧.١	٢٦.٠	٩	٨٥.١	٢٢.٠	٨
١٠	استخدام السبورة الذكية	٨٩.١	٢٢.٠	١٠	٢	١٧.٠	٥
١١	استخدام تطبيقات قوقل في التعليم	٨٤.١	١٥.٠	١١	٧٨.١	٢٦.٠	١٢
١٢	استخدام الانترنت في التعليم	٥٩.١	٣١.٠	١٢	٢٧.٢	٢٢.٠	٧
١٣	استخدام الأجهزة الذكية بالتعليم	٥٨.١	١٧.٠	١٣	٢٤.٢	٢١.٠	٦
١٤	استخدام المصادر الاكترونية المفتوحة	٥١.١	٢٨.٠	١٤	٣٧.٢	١٩.٠	٥
١٥	استخدام طرائق التدريس القائمة علي التقنية.	٤٨.١	١٨.٠	١٥	٦١.٢	٢٦.٠	٤
١٦	توظيف الكتاب الالكتروني في التدريس	٣٩.١	١٨.٠	١٧	٧٠.٢	٢٦.٠	٢
١٧	استخدام المختبرات الافتراضية	٤٠.١	١٨.٠	١٦	٦٥.٢	٢٦.٠	٣
١٨	استخدام نظم إدارة التعلم الالكتروني	٣٥.١	١٨.٠	١٨	٧٥.٢	٢٦.٠	١
=	المجال ككل	٦٤.١	٣٨.٠	=	١٧.٢	٢٦.٠	=

يتضح من الجدول (٤) مايلي:

هناك ثلاث عبارات نالت درجة عالية في معرفة استخدامها عند المتعلمين (الكتاب المدرسي، استخدام خامات البيئة المحلية، استخدام الإذاعة المدرسية)، وهي تمثل التقنيات التقليدية الأقل تعقيدا واكثر شيوعا بين المعلمين، كما أن هناك سبع عبارات كانت درجة معرفة استخدامها عند المعلمين ضعيفة وهي(استخدام الانترنت في التعليم، استخدام الأجهزة الذكية بالتعليم، استخدام المصادر الاكترونية المفتوحة، استخدام طرائق التدريس القائمة علي التقنية. توظيف الكتاب الالكتروني في التدريس، استخدام المختبرات الافتراضية، استخدام نظم إدارة التعلم الالكتروني). وهي تمثل التقنيات الالكترونية المستحدثة والكثر تعقيدا مقارنة بالتقنيات التقليدية

بالنسبة للمجال ككل نجد أن متوسط درجة المعرفة الحالية لجميع عبارات هذا المجال عند المعلمين كانت بدرجة ضعيفة، اما متوسط درجة الحاجة إلى المعرفة كانت بدرجة متوسطة، ويمكن القول أن المعلمين لهم معرفة باستخدام الوسائل و تقنيات التعليم بدرجة ضعيفة، كما أن لهم الرغبة في معرفة استخدام الوسائل وتقنيات التعليم بدرجة متوسطة، أي أنهم شغوفون للاستزادة من درجة معرفتهم الحالية في استخدام الوسائل وتقنيات التعليم، وهذا يعد مؤشر ايجابي لاتجاهات المعلمين نحو استخدام الوسائل وتقنيات التعليم، علما بأن عبارات هذا المجال تضم أجهزة وأدوات قابلة للتطوير والتحديث عند شروق كل يوم جديد، وتحتاج إلي تدريب وتعليم مستمر لمعرفة استخدامها، وبالتالي هناك حاجة ماسة إلي الاستزادة من معرفة استخدامها عند المعلمين على الرغم من أن درجة معرفتهم الحالية لاستخدامها تتراوح مابين العالية والمتوسطة والضعيفة.

هناك اختلاف في ترتيب درجة المعرفة الحالية عند المعلمين عن الترتيب الذي يمثل درجة الحاجة إلي المعرفة، حيث نجد استخدام نظم إدارة التعلم الالكتروني

احتل المرتبة الأولي في درجة الحاجة إلي المعرفة، بينما احتل المرتبة الأخيرة في درجة المعرفة الحالية، وهذا ترتيب منطقي من وجهة نظر الباحث إذ أن زيادة المعرفة بالشئ تقلل من الحاجة إلي معرفته.

رابعاً: فيما يتعلق بإجابة سؤال البحث الرابع والذي صيغته: ما تقدير معلمي مدارس محافظة بيشة لاحتياجاتهم التدريبية في مجال إدارة وصيانة الوسائل وتقنيات التعليم

تتضح الإجابة علي هذا السؤال من خلا ل النتائج المدونة في الجدول رقم (٥).

جدول (٥) يوضح المتوسط والانحراف المعياري لدرجات المعرفة، والحاجة إلي المعرفة لعينة البحث في مجال إدارة وصيانةالوسائل وتقنيات التعليم، مع ترتيب العبارات تنازليا حسب متوسط درجة المعرفة الحالية.

م	العبـــاراتـــــ	درجة المعرفة الحالية			درجة الحاجة إلي المعرفة		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	تنظيم وإقامة معارض تقنيات التعليم	١٢.٢	٦٦.٠	١	٩٤.١	٣٨.٠	٩
٢	إعداد نشرات بالتقنيات التعليمية الموجودة بالمدرسة	٠٧.٢	٠٩.٠	٢	٧٥.١	٢.٠	١٠
٣	تصنيف و فهرسة الوسائل والتقنيات التعليمية	٨.١	١٦.٠	٣	٠١.٢	١٨.٠	٨
٤	تجهيزالمختبرات المدرسية	٥٨.١	١٤.٠	٤	١٨.٢	١١.٠	٧
٥	تجهيز قاعة للعروض الضوئية	٥٧.١	١٣.٠	٥	٣.٢	٠٩.٠	٦

٦	عملية الصيانة البسيطة للأجهزة التعليمية المتوفرة بالمدارس	٥٤ .١	١٢ .٠	٦	٤٢ .٢	٢٣ .٠	٤
٧	إقامة وتنظيم مشاغل تقنيات التعليم	٤٧ .١	٠٩ .٠	٧	٣٤ .٢	٠٩ .٠	٥
٨	إدارة مركز مصادر التعلم بالمدرسة.	٤٢ .١	١ .٠	٨	٦٢ .٢	٠٥ .٠	٣
٩	تنزيل البرامج التعليمية.	٢٢ .١	١ .٠	١٠	٧٦ .٢	٠١ .٠	٢
١٠	تنزيل البرامج التعليمية.	٣٦ .١	١ .٠	٩	٢.٨٢	٠١ .٠	١
=	المجال ككل	٦٢ .١	٢٦ .٠	=	٣١ .٢	١٨ .٠	=

يتضح من الجدول(٥)مايلي :

١. هناك حاجة إلى معرفة تعلم جميع العبارات الثمان الخاصة بمجال إدارة وصيانة الوسائل وتقنيات التعليم بدرجات عالية ومتوسطة تراوحت ما بين (٢.٨٢ - ١. ٧٥) ، وهي مرتبة تنازليا كما يلي: - - (تنزيل البرامج التعليمية، تنزيل البرامج التعليمية، إدارة مركز مصادر التعلم بالمدرسة. ، عملية الصيانة البسيطة للأجهزة التعليمية المتوفرة بالمدارس إقامة وتنظيم مشاغل تقنيات التعليم، ، تجهيز قاعة للعروض الضوئية ، تجهيز المختبرات المدرسية ، تصنيف وفهرسة الوسائل التعليمية. تنظيم وإقامة معارض تقنيات التعليم، تنظيم وإقامة معارض تقنيات التعليم.).

٢- أن متوسط جميع درجات الحاجة إلى المعرفة لعبارات هذا المجال فاقت نظائرها في درجة المعرفة الحالية لجميع العبارات.

٣- - بالنظر إلي المجال ككل نجد أن درجة الحاجة إلي المعرفة كانت بدرجة متوسطة، بينما درجة المعرفة الحالية كانت بدرجة ضعيفة، وهذا يعني أن جميع المعلمين بحاجة ماسة إلي التدريب علي إدارة وصيانة الوسائل وتقنيات التعليم.

خامساً: فيما يتعلق بإجابة سؤال البحث الخامس والذي صيغته: ما تقدير معلمي مدارس محافظة بيشة لدرجة المعرفة الحالية، والحاجة إلي المعرفة لكل مجال من مجالات تقنيات التعليم،

تتضح الإجابة علي هذا السؤال من خلا ل النتائج المدونة في الجدول (٦).

جدول (٦) يوضح المتوسط والانحراف المعياري لدرجات المعرفة، والحاجة إلي المعرفة لعينة البحث في مجالات تقنيات التعليم، مع ترتيب العبارات تنازلياحسب متوسط درجة المعرفة الحالية.

م	المجـــــــال	درجة المعرفة الحالية			درجة الحاجة إلي المعرفة		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	إنتاج المواد والبرامج التعليمية	٨٣.١	٣٥.٠	١	٠٦.٢	٣٢.٠	٤
٢	الجوانب المعرفية لتقنيات التعليم.	٧٩.١	٣٢.٠	٢	٠٩.٢	٣١.٠	٣
٣	استخدام الوسائل وتقنيات التعليم	٦٤.١	٣٢.٠	٣	١٧.٢	٢٦.٠	٢
٤	إدارة وصيانة الوسائل وتقنيات التعليم	٦٢.١	٢٦.٠	٤	٣١.٢	١٨.٠	١
٤	المجالات ككل واحد	٧٢.١	٣٣.٠	=	١٦.٢	٢٧.٠	=

يتضح من الجدول (٦):

أن درجة الحاجة إلي المعرفة كانت بدرجة متوسطة لجميع عبارات هذا مجال تقنيات التعليم ككل واحد، ولكل مجال من مجالات تقنيات التعليم الأربعة، وان كان هناك تفاوت في تقدير المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية في كل مجال من

مجالات تقنيات التعليم وقد رتبت تنازليا حسب درجة الاحتياج كما في الجدول، بينما كانت درجة المعرفة الحالية ضعيفة عند عينة البحث في جانب مجال إدارة وصيانة الوسائل وتقنيات التعليم، ومجال استخدام الوسائل وتقنيات التعليم، وهذه النتيجة منطقية من وجهة نظر الباحث إذ أن الادارة والصيانة والاستخدام الفعال لتقنيات التعليم يحتاج إلي تدريب مستمر خاصة وان التقنية تاتي كل يوم ببرامج وأجهزة جديدة مما يتطلب التدريب عليها بصورة مستمرة نسبة لحاجة المعلم لاستخدام التقنيات التعليم وادراتها خاصة وان استخدام التقنية داخل الصف من المهام الأساسية التي لايمكن الاستغناء عنها لدي المعلم ولايقوم بها شخص آخر خلاف المعلم ماعدا الطالب تحت اشراف المعلم.

نال مجال إنتاج المواد والبرامج التعليمية المرتبة الأولي من حيث درجة المعرفة الحالية عند المعلمين، بينما نال المرتبة الأخيرة في درجة الحاجة إلي المعرفة عند المعلمين وهذه نتيجة منطقية من وجهة نظر الباحث إذ ان درجة تقدير المعلمين لاحتياجاتهم التدريبية بمجال تقنيات التعليم تتناسب عكسيا من معرفتهم الحالية بهذا المجال.

نال مجال إدارة وصيانة الوسائل وتقنيات التعليم المرتبة الأولي من حيث درجة الحاجة إلي المعرفة عند المعلمين، بينما نال المرتبة الأخيرة في درجة المعرفة الحالية لتقديرالمعلمين لعبارات هذا المجال.

سادساً: فيما يتعلق بإجابة سؤال البحث السادس والذي صيغته:

هل هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية عند المستوي " ٠.٠١" بين درجة المعرفة الحالية والحاجة إلى المعرفة في كل مجال من مجالات تقنيات التعليم، وفي المجالات ككل واحد.

تتضح الإجابة علي هذا السؤال من خلا ل النتائج المدونة في الجدول (٧).

جدول(٧) يوضح المتوسط والانحراف المعياري لدرجات المعرفة، والحاجة إلي المعرفة لعينة البحث في مجال إنتاج المواد والبرامج التعليمية، مع ترتيب العبارات تنازليا حسب متوسط درجة المعرفة الحالية.

م	المجال	متوسط درجة المعرفة الحالية	الانحراف المعياري لدرجة المعرفة الحالية	متوسط درجة الحاجة للمعرفة	الانحراف المعياري لدرجة الحاجة للمعرفة	الدلالة عند المستوي (٠١و٠)
١	إنتاج المواد والبرامج التعليمية	٨٣ .١	٣٥ .٠	٠٦ .٢	٣٢ .٠	دالة
٢	الجوانب المعرفية لتقنيات التعليم.	٧٩ .١	٣٢ .٠	٠٩ .٢	٣١ .٠	دالة
٣	استخدام الوسائل وتقنيات التعليم	٦٤ .١	٣٢ .٠	١٧ .٢	٢٦ .٠	دالة
٤	إدارة وصيانة الوسائل وتقنيات التعليم	٦٢ .١	٢٦ .٠	٣١ .٢	١٨ .٠	دالة
٥	المجالات ككل واحد	٧٢ .١	٣٣ .٠	١٦ .٢	٢٧ .٠	دالة

يتضح من الجدول (**٧**)" أن هناك علاقة ارتباطيه عكسية (سالبة) قوية وذات دلالةإحصائية عند المستوى (٠. ٠١) في المجالات الأربعة ككل واحد، وفي مجال إنتاج المواد التعليمية، ومجال إدارة وصيانة الوسائل وتقنيات التعليم، ومجال استخدام الوسائل وتقنيات التعليم، ومجال إدارة وصيانة الوسائل وتقنيات التعليم ويرى الباحث أن علاقة الارتباط العكسية بين درجة المعرفة الحالية للمعلمين ،

ودرجة الحاجة إلى المعرفة لديهم في كل مجال من مجالات تقنيات التعليم ، وفي المجالات الأربعة ككل علاقة منطقية وتتماشى مع طبيعة الأشياء لأن ذلك معناه أنه كلما زادت درجة الحاجة الحالية لمعرفة الشيء، قلت درجة الحاجة المرغوبة لمعرفته والعكس بالعكس.

. خلاصة نتائج البحث :

يمكن للباحث تلخيص أهم نتائج البحث في النقاط الآتية :

١. هناك حاجة ماسة عند المعلمين للتدريب على مجالات تقنيات التعليم الاربعة المحددة في هذا البحث.

٢ـ هناك تفاوت في درجة الاحتياج في كل مجال من هذه المجالات.

٣. هناك علاقة ارتباط عكسية بين درجة المعرفة الحالية ، ودرجة الحاجة إلى المعرفة عند المعلمين في مجالات تقنيات التعليم المحددة في هذا البحث.

٤- هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوي(٠. ٠١) لدي المعلمين لصالح الحاجة إلي المعرفة للتدريب على مجالات تقنيات التعليم الأربعة المحددة في هذا البحث.

التوصيات والمقترحات :

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يوصى الباحث بما يلي :

١- بناء الدورات التدريبية للمعلمين في مجال تقنيات التعليم وفقا للاحتياجات التدريبية الفعلية ذات الأولوية كما تم تحديدها في هذا البحث.

٢- التركيز في إعداد المعلمين وفي تدريبهم أثناء الخدمة على الربط بين إنتاج المواد والبرامج التعليمية ، واستخدام الأجهزة المصاحبة المرتبطة بهاوالجوانب المعرفية المرتبطة بها.

٣- ضرورة قيام الجهات المسئولة في وزارة التعليم ، ومؤسسات إعداد المعلمين بإعداد مواد تدريبية في مجال تقنيات التعليم لتغطي الاحتياجات التدريبية المشار إليها في هذا البحث لتوظف في البرامج التدريبية والتعليمية، ويمكن نشرها على المواقع الاكترونية وتتاح للجميع كموارد تدريبية مفتوحة المصدر.

٤- ضرورة الاستفادة من التقنيات الحديثة في التدريب مثل(التدريب عن بعد، التدريب الالكتروني، الحقائب التدريبية، التدريب بالأمواج. .).

٥- إصدار دليل للتقنيات التعليمية التي يمكن استخدامها في التعليم ، ويتضمن طرق وأساليب الاستخدام ، والأنشطة التي يمارسها المعلم أثناء وبعد الانتهاء من استخدامها.

٦- العمل على تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بصورة مستمرة وبشكل دوري لتكون منطلقا لتطوير برامج إعداد المعلمين الحالية، أو لاستحداث برامج تدريب أثناء الخدمة.

٧- عمل دراسة عن تقدير الحاجات التدريبية للمعلمين في مجال تقنيات التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين، ومعلمي المعلمين.

المراجـــع

١/أحمد ، محمد ادم (١٤٢٥ هـ): تقنيات التدريب عن بعد ـ بحث منشور في المؤتمر والمعرض التقني السعودي الثالث، الرياض المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني.

٢/ أحمد ، محمد ادم (٢٠١٣م): تقدير اختصاصي مراكز مصادرالتعلم لاحتياجاتهم المهنية ، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، الجزء الثاني، ع= ٣٤

٣ أحمد ، محمد ادم (١٤٢٧هـ): تقنيات تصميم بيئات قاعات التعليم والتدريب ـ بحث منشور في المؤتمر والمعرض التقني السعودي الرابع، الرياض المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني.

٤/ أحمد ، محمد ادم (٢٠٠٥م)التدريب والتقنية في عصر المعلومات، مجلة التدريب والتقنية، العدد ٧١، المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني. الرياض.

٥/ الحربي، قاسم عائل (١٤٢٧هـ): تصميم البرامج التدريبية: حقيبة تدريبية ، كلية المعلمين في جازان، وزارة التربية والتعليم

٦/ ـ البهي، فؤاد السيد(١٩٧٩م): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة ، دار الفكر العربي، ط٣.

٧/ـ الشاعر، عبد الرحمن إبراهيم(١٩٩٣م): احتياجات مدرسي المرحلة المتوسطة بالسعودية للتدريب علي إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية، مجلة التربية المعاصرة، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، س= ١٠ ، ع = ٢٨ ، ص ص ٢٢١ـ ٢٤٧.

٨/ اللقاني، أحمد حسين(١٩٨٦م): الوسائل التعليمية والمنهج المدرسي، مؤسسة الحليج العربي.

٩/ ناس، نور محمد أحمد(١٤١٧هـ): دور مراكز الوسائل وتقنيات التعليم في الإعداد المهني لمعلمة الاقتصاد المنزلي بمنطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

١٠/ الدايل، سعد عبد الرحمن(١٤٢٢هـ): تقويم مهام مديري المدارس المتوسطة في مجال تقنية التعليم بوزارة المعارف السعودية، مجلة كليات المعلمين، وكالة الوزارة لكليات المعلمين، الرياض، المجلد الأول، ع = ١، صص١١٢٦ ــ١٦٨

١١/ الحازمي، إبراهيم خليل (١٤٠٤هـً): تقويم برامج المرحلة الابتدائية بالكلية المتوسطة في مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

١٢/ حمدان، محمد زياد(١٩٩٣م): تصميم وتنفيذ برامج التدريب، دار التربية الحديثة، عمان.

١٣/ الغامدي، عبدا لله بن حجر وآخرون(١٩٨٢م): الكفايات البشرية في قطاع التعليم قبل الجامعي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وحدة البحوث التربوية، تونس.

١٤/ الفاهمي، حسن احمد(١٤٢١هـ): الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة ام القري

١٥/ الفريح، سعاد عبد العزيز (١٩٩٧م): تقدير مشرفي التقنيات التربوية لاحتياجاتهم المهنية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، الكويت، مجلد= ١٢، ع =٤٥: صص٩٩ ـ ١٥٥

١٦/ الباتع، حسن(١٤٢٩هـ): في البرامج التعليمية: تقدير الحاجات قاطرة التدريب، مجلة المعرفة، وزارة التربية والتعليم السعودية، ع =١٥٤

١٧/ رفاع، سعيد محمد (١٩٩٣م): تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في مدارس المرحلة الثانوية بجنوب غرب المملكة العربية السعودية، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، س =١٣، ع = ٤٥، ص ص ٥٣ـ٨٠

١٨/ـ جريدة الوطن السعودية، عسير، ع= ٨٧٥، الاثنين ٢ذو الحجة ١٤٢٣هـ، س=

19/ Descy; Don (1992) ; International Journal of instructional Media ; paper at web site WWW. Adprima. com

20- Mustafa KOC Suleyman Demirel, Nesrin BAKIR Aneed Assesment survey to investigate pre- service teachers knowledge experiences andperceptions about prepration to using educational technologies projects: The Turkish Online Journal of Educational Technology – January 2010, volume 9. Issue 1

كفايات التعلم المتنقل اللازمة لطلاب وطالبات التربية العملية

إعـــداد

الجوهره فهيد وليد السبيعي

كفايات التعلم المتنقل اللازمة لطلاب وطالبات التربية العملية.

المستخلص:

تهدف الدراسة إلى تحديد كفايات التعلم المتنقل المعرفية والأدائية اللازمة لطلاب التربية العملية، وكذلك التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة في تحديد أهمية كفايات التعلم المتنقل اللازمة لطلاب التربية العملية تبعاً للمتغيرات الأولية ، وتحقيقاً لأهداف الدراسة؛ استخدَمت الباحثة المنهجَ الوصفيَّ المسحيَّ بالاعتماد على الاستبانة لجمع البيانات، وتكوَّنَ مجتمع الدراسة من: جميع طلاب و طالبات التربية العملية في الدبلوم التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتكونت عينة الدراسة من (123) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة ، وقد توصلت الدراسة إلى قائمة لكفايات التعليم المتنقل اللازمة لطلاب وطالبات التربية العملية ، كما أظهرت أهمية تلك الكفايات وفقاً لاستجابات أفراد العينة.

الكلمات المفتاحية: الحواسيب اللوحية ، إعداد المعلم ، الإعداد التربوي.

Mobile learning competencies necessary for students in practical education

Abstract

The study aims to determine the competencies of mobile learning and cognitive performance necessary for students practical education, as well as to identify the differences of statistical significance between the views of a sample study individuals in determining the significance of the efficiencies of mobile learning necessary for students of field education depending on the initial variables, and achieve the objectives of the study; researcher has used the descriptive survey based a questionnaire to collect data, and population of the study: all students and students practical education of Imam Muhammad bin Saud Islamic University, the study sample consisted of 123 male and female students were selected simple random manner, The study found a list of the efficiencies of mobile education necessary for students in the practical education, also showed the importance of these skills according to the responses of the respondents

Key words: Tablet computers , teacher preparation, education sitting.

خلفية الدراسة:

يشهد العصر الحالي تطورات وتغيرات هائلة وسريعة في جميع المجالات، حيث أصبح العنصر المهم والغالب فيها هو التقدُّم العلمي والتكنولوجي والاتصالات، والذي أطلق عدداً من المتغيرات والتحوّلات والمستجدّات، والتي بدورها أثَّرت بشكل كبير - بتأثيراتها الإيجابية والسلبية- على العالم والمجتمعات البشرية، والتي تستلزم إعداد أفرادها؛ لتلبية هذه التغيرات ومواجهتها والتكيُّف معها.

ويرى معروف (2012) أن الجامعات من أهم عناصر بناء المجتمع لمواجهة تلك المتغيرات الهائلة والتحدِّيات الكبيرة؛ وذلك عبر إعداد القوى البشرية المدرَّبة والمؤهَّلة، وبهذا يكون هدفها الأسمى هو تنشئة الجيل الجديد وإعداده إعدادًا يساعد على تقبُّل التغيير والتكيف مع الوضع القائم والاستعداد للمستقبل، ولذلك ترى الباحثة أنه ينبغي على الجامعات أن تحدث التغيير المستمر في بنيتها ووظائفها وبرامجها بشكل يتناسب مع التغيّرات.

وقد أكد كنعان (2009) أن التغيرات والتحولات التي يشهدها المجتمع ساهمت في أن تحتل مسألة التطوير التربوي والإصلاح التعليمي مركز الصدارة في فكر التربويين وضمن أولوياتهم، ويهدف هؤلاء إلى إحداث التطوير والإصلاح للواقع التعليمي في جوانبه كافة ، ومن مظاهر الاهتمام العالمي بإعداد المعلمين وتطوير البرامج المقدَّمة لهم دعوة منظمة اليونسكو في عام(2013) إلى تجويد التعليم، وتعزيز قدرات المعلمين، والتركيز على التكنولوجيا والاستراتيجيات الحديثة لتحقيق الأهداف الإنمائية للتعليم خلال الألفية الثالثة. (منظمة اليونسكو، 2013).

كما أن نجاح التعليم يبدأ بفلسفة التربية، وينتهي بالإعداد الجيد للمعلِّم، لذا تعتبر تربية المعلِّم حجر الزاوية في بنية التقدُّم والتنمية للعملية التعليمية، الأمر الذي جعل إعادة النظر في فلسفة إعداد المعلِّم أمرًا ضروريًا؛ لمواجهة التحدِّيات المعاصرة (الخطيب والجرجاوي، 2010) كما تعتقد الباحثة أن جودة وتحسين نوعية التعليم تعتمد بالدرجة الاولى على نوعية إعداد المعلِّم، بدءاً من اختيار الطالب المعلِّم، وإعداده من خلال برامج الإعداد، مرورًا بتدريبه أثناء الخدمة.

ولقد حدَّدت الكثير من الهيئات العالمية المهتمة بالمعلِّم، مثل: المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلمين (NCATE) ، والمنظمة الدولية للتقنيات التعليمية (ISTE) عدة معايير مرتبطة بتكنولوجيا التعليم للمعلمين ومؤشرات تحقيقها، و انهم يجب أن يلمُّوا بها وأن يتعرفوا عليها ويوظفوها جيدًا في العملية التعليمية من خلال برامج إعدادهم ، ومن هذه المعايير: فَهْم طبيعة التكنولوجيا والتوظيف المناسب لها في العملية التعليمية ، وتخطيط وتصميم بيئات التعلُّم الفعالة، والتقييم، والتقويم. (علوش، 2013).

وترى الباحثة انه لا بد أن تعكس برامج إعداد المعلم هذه الرؤية، حيث يؤكد كلٌّ من أبوخطوة (2012) والصفار ومحمد (2011) على أن التقنية ستساعد في تحقيق جودة برامج إعداد المعلِّم ولابد أن تكون أحد محاور برامج الإعداد.

في السياق ذاته ظهرت بعض الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلِّم والتي تؤكد على ضرورة مجاراة العصر وملاحقة التطورات العلمية والتربوية والتقنية، منها: متابعة تطورات المناهج، والتعلُّم الذاتي، والتعلم المستمر. كما تتطلب التطورات المتلاحقة والسريعة على الساحة التقنية أن يتعرف المعلِّم على كيفية التعامل مع الوسائل التعليمية واستخدامها بفاعلية مع طلابه (كنعان، 2009)،

كذلك يوصي عدد من الباحثين: كعلوش(2013)، ومحمود (2012)، و ويليامز (Williams, 2007) بضرورة التركيز على استخدام التقنيات الحديثة بفاعلية أكثر في مؤسسات إعداد المعلم ، بالإضافة إلى إعدادهم لاستخدام التقنيات الحديثة في التعليم و الجانب التخصصي والجانب التربوي والاعداد العام (النفسي والمعرفي).

ويرى كلٌّ من حسن (2009)، و الناقة وأبو ورد (2009) أن البرامج الأكاديمية لإعداد المعلِّم قد استفادت من التقدم التكنولوجي في تصميم وتنفيذ برامجها إلكترونيًّا بما يثري العملية التعليمية ويعمل على رفع جودة التعليم، ومن ثم جودة المنتج التعليمي، وهو ما يؤكد على تعاظم دور التعلم الإلكتروني في تحقيق نتائج إيجابية في دعم ورفع كفاءة العملية التعليمية، حيث تساعد التقنيات الحديثة في برامج إعداد المعلِّم على تطوير المحتوى العلمي للمقررات الدراسية وتوظيفها في التعليم والتدريب والتنمية المهنية للطالب المعلِّم، كما يتطلب أن يكون استخدام طرق التدريس الحديثة والتقنيات المتنوعة محورًا أساسيًّا من محاور التقويم.

بينما أشارت دراسة فرج (2012) إلى الأثر الايجابي لتطوير مقرر الكتروني في تكنولوجيا التعليم وأوصت بضرورة تطوير المقررات التعليمية وفق معايير وأسس تربوية يراعى فيها مبادئ التصميم التعليمي.

في السياق ذاته هدفت دراسة الرنتيسي (2009) إلى تطوير مقرر تكنولوجيا التعليم ليساعد الطلاب المعلمين على اكتساب الكفايات اللازمة، والكشف عن فعالية المقرر المقترح في الجانب المعرفي و المهاري والوجداني للطلاب المعلمين؛ وقد أكدت نتائج هذه الدراسة فعالية المقرر المقترح ، وأوصت بضرورة تطوير مقررات إعداد المعلم بما يتوافق مع متطلبات العصر.

وتتفق الباحثه مع تلك الدراسات في ضرورة تطوير برامج أعداد المعلم ، ومواكبة متطلبات العصر ومستحدثاته التقنية.

ومن ناحية أخرى تشير عدد من الأبحاث والدراسات كدراسة الخزيم (2013)، و المعمري (AL- Mamari, 2010) وقران (2010) إلى أن تقنيات التعلم المتنقل تعتبر وسيلة فعاله تدعم العملية التعليمية، لإعداد المتعلم نحو الإبداع، والتفاعل، وتنمية المهارات، وزيادة الاتصال في المحيط والتحفيز على المشاركة والتفاعل والحوار، وتتيح الفرص القائمة لتبادل وجهات النظر.

ومن خلال متابعة الباحثة للمجال التعليمي ترى أنه قد انصب الاهتمام مؤخراً بشكل كبير على تقنيات التعلم الإلكتروني بشكل عام وتقنيات التعلم المتنقل بشكل خاص؛ نظراً لفاعليتها في تحقيق الأهداف المنشودة للعملية التعليمية، ويتفق مع هذا الرأي الخزيم (2013) و بنق وفرانكلين(Peng & Franklin, 2008) ، كما توصي دراسة الأشقر (2010) بضرورة الإسراع باتخاذ التدابير اللازمة للاستفادة من إمكانيات التعليم المتنقل في التعليم ، بالإضافة إلى دراسة ويليام (wiliams, 2009) التي أكدت على فاعلية التعلم المتنقل وتفوقه على التعلم التقليدي ، وكان من أبرز توصياتها تطبيق التعلم المتنقل في العملية التعليمية.

ومن هذا المنطلق تناولت هذه الدراسة التعلم المتنقل كأحد مستحدثات التقنية في هذا العصر حيث يعود تاريخه إلى عام (2001) عندما أُجري بحث في أوروبا على شريحة محددة تتراوح أعمارها بين(24 -16) عاماً ويتصفون بضعف ارتباطهم بالمجتمع تعليمياً واجتماعياً، حيث كان معظم أفراد عينة الدراسة من العاطلين عن العمل، ولا مأوى لهم، ولم يتلقوا أي نوع من التعليم التقليدي، ولكن تجمعهم صفة واحدة هي امتلاكهم لأجهزة هاتف جوَال، إضافة إلى رغبتهم في التعلم من خلال نظام خاص يسمح بتغطية احتياجاتهم. وقد تمّ رصد (4, 5) مليون

يورو للمشروع، وارتبط به عدد من الجامعات والمراكز البحثية، والذي أفضى في النهاية إلى الاهتمام بالتعلم الجوّال (سالم، 2006).

وقد حظي التعلَم المتنقل كغيره من المصطلحات بتعريفات وتسميات غربية متعددة، فمرة يطلق عليه التعلم النقّال (سالم، 2006)، وتارة التعلم المتنقل (الشايع، 2009)، وثالثة بالتعلم لمتحرِك، وتُأَيّد الباحثه تسميته بالمتنقل كما في دراسة (الشايع، 2009) ، لأنه غير ثابت في مكان محدد.

ويعرّف التعلم المتنقل بأنه: "إن استغلال التقنيات المحمولة في كل مكان، جنبا إلى جنب مع اللاسلكية وشبكات الهاتف المحمول، لتسهيل ودعم، وتعزيز الوصول للتعليم والتعلم")ADL, 2011, 6) ، ويعرّف أيضا بأنه " أي نشاط يسمح للأفراد التعلم في أي وقت وأي زمان، والتفاعل مع المعلومات من خلال استخدام الأجهزة اللاسلكية الصغيرة والمحمولة يدويا مثل الهواتف النقالة والمساعدات الرقمية الشخصية، والهواتف الذكية، والحاسبات الشخصية الصغيرة لتحقيق المرونة والتفاعل في العملية التعليمية (eLearning Guild, 2014) ، ومن التعريفات العربية للتعلّم المتنقل بأنه: "تقديم موارد التعلم الإلكتروني ضمن استراتيجيات تعليمية محددة على أجهزة الجوال، للسماح للمتعلم بالوصول إليها من أي مكان وفي أي وقت"(عبد الحميد، 2005, 2). ومهما اختلفت التعريفات فإن التعلّم المتنقل لا يمكن تعريفه بدقة، ولكن يمكن اعتباره شكلاً من أشكال التعلم الالكتروني مع وجود بعض الفروق بينهما؛ حيث يمكن إيجاز أبرز جوانب اختلاف التعلم الالكتروني عن التعلم المتنقل في عدة نقاط يلخصها بيهيرا (Behera, 2013) كما يلي:

في التعلم الالكتروني تستخدم تقنيات الكترونية سلكية، بينما في التعلم المتنقل تستخدم التقنيات اللاسلكية.

تطلب التعلم الإلكتروني التواجد في أماكن ثابتة من أجل الاتصال أماكنً سلكيا، في حين أن التعلم المتنقل يتصل بالإنترنت لاسلكيا دون الحاجة للتواجد في أماكن ثابتة.

يضمن التعلم المتنقل سهولة الاطلاع على الرسائل المتبادلة بين المعلم والمتعلمين باستخدام خدمة SMS أو MMS، أما في التعلم الإلكتروني فيتم باستخدام البريد الإلكتروني، وقد لا يطلع عليه المعلم في الحال.

يتم التعلم المتنقل في أي وقت و مكان، في حين يتطلب التعلم الإلكتروني الجلوس أمام أجهزة الكمبيوتر المكتبية أو المتنقلة وفي أماكن محددة.

يسهل تبادل الملفات والكتب الإلكترونية بين المتعلمين في التعلم المتنقل، وهذا لا يتوفر في التعلم الالكتروني.

السعة التخزينية للتعلم المتنقل أقل من السعة التخزينية للتعلم الالكتروني.

بينما تتمثل أوجه الشبه في التعلم الالكتروني والتعلم المتنقل كما أشار إليها بيهيرا (Behera, 2013) في ما يلي:

يقدم التعلم الإلكتروني والتعلم المتنقل نوع جديد من الثقافة هي "الثقافة الرقمية" والتي تركز على معالجة المعرفة.

يحتاج النموذجان: التعلم الإلكتروني والتعلم المتنقل إلى تكلفة عالية وخاصة في بداية تطبيقهما وذلك لتجهيز البنية التحتية.

المتعلم هو مجال عملية التعلم في كلا النموذجين (التعلم الذاتي).

يقدم المحتوى العلمي في النموذجين في هيئة نصوص تحريرية، وصور ثابتة ومتحركة، ولقطات فيديو، ورسومات.

في كلا النموذجين يمكن للمتعلمين الدخول إلى الإنترنت وتصفحه والحصول على محتوى المادة الدراسية.

يسمح النموذجان بحرية التواصل مع المعلم في أي وقت وطرح الأسئلة، ولكن تختلف الوسائل.

يتنوع زملاء الطالب من أماكن مختلفة من أنحاء العالم.

يعتمد النموذجان على طريقة حل المشكلات، ومهارات التفكير الإبداعي.

يسمح النموذجان بقبول أعداد غير محددة من المتعلمين من أنحاء العالم.

يمكن تحديث المواد التعليمية المقدمة إلكترونيا في كلا النموذجين.

من جهة أخرى لا زالت تطبيقات التعلّم المتنقل في بداياتها عالمياً، وفي طور الدراسة والتجريب في بعض دول العالم الثالث، ومن التطبيقات التربوية المتوقعة للتعلم المتنقل ما يلي:

التفاعل والتعاون الجماعي: يتيح هذا النوع من التعلم التواصل بشكل تزامني أو غير تزامني بين المتعلمين أنفسهم أو بينهم وبين معلميهم من خلال البريد الالكتروني (E- mall)، أو المنتديات، والرسائل القصيرة (SMS) والمؤتمرات الهاتفية (TeleConference) والمؤتمرات المرئية (Video Conference) (سالم، 2006).

التعلم بالاكتشاف: حيث يمكن من خلال استخدام الأجهزة الجوّالة إتاحة الفرصة للمتعلم للتعامل مع موضوع علمي أو تعليمي بواسطة الاستكشاف عن طريق القراءة، أو التدريبات، أو بناء المعلومات اعتماداً على النظرية البنائية (الشايع، 2009).

تحسّن مهارات الكتابة اليدوية لدى المتعلم من خلال الكتابة في الأجهزة الرقمية الشخصية (PDAS)، والأجهزة المصغرة (Tablets)، واستخدام القلم (Stylus Pen)، إضافة إلى المهارة في رسم المخططات والخرائط مباشرة على شاشات الحاسبات المصغرة باستخدام البرمجيات النموذجية (Standard Software). (سالم، 2006).

التعلم من خلال حل المشكلات، حيث يتم التعلم عن طريق الطلب من المتعلم القيام بنشاطين من خلال الحل و تكوين طريقة للحل.

ومعنى ذلك أنه لا يطلب من المتعلم تعلّم مفاهيم جديدة، بل يطبق المفاهيم والخبرات السابقة لحلّ مشكلة تربوية أو تعليمية تُعرض عليه، وبالتالي يكتسب مهارة حل المشكلة. وتفيد هذه المهارة في تنمية قدرات المتعلم الذهنية، وإكسابه قوانين وإدراك وربط بين المتغيرات (سلامة، 2008).

وتنادي التوجهات العالمية والمحلية بضرورة الإفادة من التكنولوجيا ومستحدثاتها المختلفة في التعليم ومسايرتها للتقدم المتسارع في العالم؛ كما أوصت العديد من الدراسات بضرورة استخدام التعلم المتنقل في التعليم كأحد مستحدثات التكنولوجيا التي أثبتت فعاليتها العديد من الدراسات كدراسة الخزيم (2012) ودراسة سيتي ونيزوان (Siti & Nizuwan, 2013) و دراسة نسرين السحيمي (2013) ودراسة عبدالمجيد (2014) و دراسة البربري (Elbarbary, 2015)، حيث أشارت دراسة الخزيم (2012) إلى فاعلية استخدام برنامج (Blaclboard Mobile) للتعلم المتنقل في تنمية التفاعل والتحصيل الدراسي لدى طلاب مقرر طرق تدريس الرياضيات في كلية المعلمين، بينما أثبتت دراسة السحيمي (2013) فعالية استخدام التعلم المتنقل وأوصت بضرورة توظيف تقنية التعليم المتنقل في التعليم، والاستفادة من الأجهزة الذكية المحمولة وما تقدمة من خدمات وضرورة

إقناع مسؤولي التعليم و أولياء الأمور بأهميته ، وأظهرت نتائج دراسة عبدالمجيد (2014) فعالية برنامج تدريبي قائم على التعلم عبر الموبايل لإكساب معلمي الرياضيات قبل الخدمة مهارات تصميم كائنات تعلم رقمية ، كذلك وردت كفايات التعلم المتنقل في دراسة البربري (Elbarbary, 2015)تحت أربع محاور هي: (أ) تخطيط وتصميم و(ب) التقييم والتقييم، (ج) الدعم الفني، و (د) التعليم والتعلم وأصت الدراسة بضرورة إعداد برامج تدريبية لإكساب تلك الكفايات لأعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم التدريب؛ وتتفق الباحثه مع تلك الدراسات في تقدير أهمية التعلم المتنقل و ضرورة الإفادة منه في دعم عملية التعلم.

و انطلاقا مما سبق؛ و الاطلاع على الدراسات والأبحاث لم تلاحظ الباحثه - على حد علمها - وجود دراسات تحدد كفايات التعلم المتنقل أو تعد برامج في إعداد المعلم يختص بمجال للتعلم المتنقل ، ونظراً لندرة الدراسات العربية في هذا المجال فإن الباحثه رأت أنه من الضروري القيام بدراسة لبناء كفايات التعلم المتنقل اللازمة لطلاب وطالبات التربية العملية.

مشكلة الدراسة :

يُعتبر المعلم من أهم القوى المؤثرة في العملية التعليمية ، كما يعتبر من أهم مدخلات العملية التعليمية ، ونظرًا لما يواجه المعلِّم اليوم من تغيرات وتحدِّيات في المجالات العلمية والمعرفية والتقنية، فقد أوصت عددٌ من المؤتمرات كالمؤتمر الرابع لإعداد المعلم (2011) لكلية التربية بجامعة أم القرى بضرورة التجديد في برامج إعداد المعلِّم، وتطوير مناهجها، وطرق التدريس فيها، وتطوير برامج التربية العمليَّة، وتحديد معايير القبول لطلابها، كما أوصى المؤتمر العلمي الدولي الأول لكلية التربية النوعية جامعة المنوفية (2013) أن يتم إعداد المعلمين وتدريبهم على الاهتمام بكل ما هو جديد في التربية وطرق التدريس والتكنولوجيا الحديثة.

من جهة أخرى أكدت توصيات عدد من الدراسات على ضرورة تطبيق التعلم المتنقل في التعليم منها: دراسة موهان (Mohan, 2012) التي أثبتت فعالية التعلم المتنقل في تحسين أداء الطلاب ·وتنمية اتجاهاتهم نحو التعلم ، ودراسة نادر و حسين (Nadire & Huseyin, 2009) والتي أظهرت نتائجها فاعلية التعلم المتنقل في زيادة وعي الطلاب.

ولقد عقدت عدد من المؤتمرات الخاصة بالتعلم المتنقل في السنوات القليلة الماضية والتي أكدت على أهمية استخدام التعلم المتنقل في العملية التعليمية ومنها: المؤتمر الدولي الأول للجمعية العمانية (2010) لتقنيات التعليم" التعليم المزيج والمتنقل الإمكانات والتحديات في عمان، و المؤتمر العالمي الخامس (2006) للتعلم المتنقل (MLearn) في كندا ، والمؤتمر العالمي الرابع (2005) للتعلم المتنقل (MLearn) بجنوب أفريقيا، والمؤتمر العالمي الثالث (2004) للتعلم المتنقل (MLearn) بإيطاليا، والمؤتمر العالمي الثاني (2003) للتعلم المتنقل (MLearn) بالمملكة المتحدة.

وفي ضوء ما سبق؛ بالإضافة لما لاحظته الباحثة أثناء عملها في مجال التدريب حاجة المعلمات الماسة لكفايات استخدام تقنيات التعلم المتنقل في العملية التعليمية، و ندرة الدراسات التي تناولت التعلم المتنقل، كما أنه على حد إطلاع الباحثه لم تتطرق الدراسات إلى تحديد الكفايات اللازمة لاستخدام التعلم المتنقل في العملية التعليمية؛ مما سبق تظهر الحاجه إلى بناء قائمة كفايات مقترحه لكفايات التعلم المتنقل لطلاب وطالبات التربية العملية.

أسئلة الدراسة :

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية :

س١ : ما كفايات التعلم المتنقل اللازمة لطلاب وطالبات التربية العملية؟

س٢ : ما أهمية كفايات التعلم المتنقل اللازمة لطلاب وطالبات التربية العملية من وجهة نظرهم؟

س٣: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة في تحديد أهمية كفايات التعلم المتنقل تعزى إلى المتغيرات (النوع الاجتماعي- التخصص)؟

أهداف الدراسة :

تسعى هذه الدراسة إلى وضع تصور مقترح لكفايات التعلم المتنقل اللازمة لطلاب وطالبات الإعداد التربوي، ويمكن ذكر أهم هذه الأهداف على النحو التالي:

تحديد كفايات التعلم المتنقل اللازمة لطلاب وطالبات التربية العملية.

قياس مدى أهمية كفايات التعلم المتنقل اللازمة لطلاب وطالبات التربية العملية.

التعرف على اختلاف تقديرات طلاب وطالبات التربية العملية لأهمية كفايات التعلم المتنقل المعرفية والأدائية باختلاف النوع الاجتماعي والتخصص.

رفع مستوى برامج التربية العملية.

أهمية الدراسة :

تنبثق أهمية هذه الدراسة من حداثة الموضوع الذي تناولته وهو كفايات التعلم المتنقل ، نظراً لدور التعلم المتنقل في دفع عجلة التعليم ، والمساهمة في فعالية العملية

التعليمية ، وفي ضوء ندرة الدراسات التي تناولت التعلم المتنقل يُتوقع أن تضيف هذه الدراسة إلى التراكم المعرفي ، وإضافة إلى المكتبات والمراجع العربية ، و من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في استنباط دراسات جديدة تلقي الضوء على التعلم المتنقل ، بينما تبرز الأهمية العملية لهذه الدراسة في مساعدة القائمين على برامج إعداد المعلم ، على تطوير برامج إعدادهم بما يتناسب مع مستحدثات التقنية ، و تقديم قائمة بكفايات التعلم المتنقل التي يمكن أن تتضمنها برامج إعداد المعلم ، بالإضافة إلى مساعدة طلاب وطالبات التربية العملية على تشخيص حاجاتهم المعرفية والأدائية من كفايات التعلم المتنقل؛ إذ أنهم أصدق من يُحددون احتياجاتهم بما يؤدي إلى تحسين أدائهم التعليمي في ضوء الكفايات التي يجب أن تتوافر لديهم لكي يمارسونها.

حدود الدراسة :

اقتصر إجراء هذه الدراسة على طلاب و طالبات التربية العملية في الدبلوم التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مدينة الرياض في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1436/1435هـ ، واقتصرت الحدود الموضوعية لهذه الدراسة على كفايات التعلم المتنقل (المعرفية ، الأدائية)

مصطلحات الدراسة :

الكفايات (Competencies): تعرف الكفايات بأنها " مجموعة القدرات التي يمتلكها المعلم ويستخدمها في التفاعل التعليمي ، لتحقيق أهداف التربية سواء كان ذلك تفاعل داخل غرفة الصف أم خارجها ، وتنم عن مدى فاعليته وقدرته على إحداث تغيير مرغوب في سلوك تلاميذه وفي طرائق تفكيرهم" (الشقيرات، 2009, 94).

وتعرفه الباحثة إجرائيا على أنها مجموعة كفايات التعلم المتنقل المعرفية والأدائية اللازمة للطالبات المعلمات والتي تمكنهن من القيام بدورهن وتنفيذها في الموقف التعليمي.

التعلم المتنقل (Mobile Learning): تعرفه منظمة eLearning Guild (2014) أي نشاط يسمح للأفراد التعلم في أي وقت وأي زمان، والتفاعل مع المعلومات من خلال استخدام الأجهزة اللاسلكية الصغيرة والمحمولة يدويا مثل الهواتف النقالة والمساعدات الرقمية الشخصية، والهواتف الذكية Smartphones، والحاسبات الشخصية الصغيرة Tablet PCs لتحقيق المرونة والتفاعل في العملية التعليمية.

التربية العملية (Practical Education): هي "عملية تربوية منظمة هادفة تتيح للطالب المعلم من خلال مجموعة من الأنشطة والفعاليات تطبيق معظم المفاهيم والمبادئ التربوية تطبيقا سلوكياً بالشكل الذي يؤدي إلى اكتساب الطالب المعلم الكفايات التربوية المطلوبة بعد التخرج ، وذلك من خلال الخبرة الواقعية والحقيقية التي تأتي من خلال التدريب على العملية التعليمية ، والاحتكاك المباشر بالبيئة ومكوناتها في خلال مدة زمنية محددة" (المطلق، 2010، 64).

وتعرفه الباحثه إجرائياً بأنه برنامج الدبلوم التربوي المُتَّبَع لإعداد المعلمين والمعلمات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ومدته سنه دراسية يتم خلالها دراسة مقررات تربوية تشترك فيها الأقسام التالية (التربية الإسلامية ، أصول التربية ، المناهج وطرق التدريس، علم النفس ، الإدارة والتخطيط التربوي)تنتهي بتربية ميدانية لتؤهل الطلبة علمياً وتربوياً وثقافياً.

منهج الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي والذي "يقوم على دراسة الواقع، ويهتم بوصفه وصفاً دقيقاً ويعبر عنه تعبيراً كيفياً، أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي، فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى" (عبيدات وعبد الحق وعدس، 2012، 96).

مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة جميع الطلاب والطالبات التربية العملية في برنامج الدبلوم التربوي، بقسم التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والبالغ عددهم (218) طالب وطالبة؛ حين إجراء الدراسة، وذلك طبقًا لإحصائيات عمادة خدمة المجتمع بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية من طلاب وطالبات التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، حيث قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية عددها (150) من طلاب وطالبات التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لتطبيق الدراسة عليهم، وقد تمكنت الباحثة من استعادة (128) استبانة، وتم استبعاد (5) استبانات لعدم اكتمال الاستجابات عليها، ليصبح العدد الاجمالي للاستبانات الصالحة للتحليل (123) استبانة، وبالتالي تم اعتبار عينة الدراسة (123) متدرباً من طلاب وطالبات التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، وجاءت خصائص مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة كالتالي:

جدول رقم (1): توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير		التكرار	النسبة(٪)
النوع الاجتماعي	ذكر	46	37, 4
	أنثى	77	62, 6
التخصص	علمي	80	65
	أدبي	43	35
المجموع		123	٪100

من خلال النظر إلى الجدول رقم (1) الخاص بتوزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة نجد أنه بالنسبة لمتغير التخصص: تبين أن (6 ,62٪) من مفردات عينة الدارسة (ذكور)، في حين وجد أن (4 ,37٪) من مفردات عينة الدراسة (إناث) ، أما بالنسبة لمتغير التخصص: اتضح أن (65٪) من مفردات عينة الدارسة ينتمون إلى التخصص (العلمي)، في حين وجد أن (35٪) من مفردات عينة الدراسة ينتمون إلى التخصص (الأدبي).

أداة الدراسة:

وانطلاقاً من طبيعة الدراسة التي تهدف وضع قائمة لكفايات التعلم المتنقل لطلاب وطالبات التربية العملية، فقد قامت الباحثة ببناء قائمة كفايات التعلم المتنقل وقياس أهميتها من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

تصميم أداة الدراسة:

قامت الباحثة بصياغة أولية للكفايات انطلاقاً من موضوع الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها وذلك بعد القراءة المتأنية والإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة كدراسة الخزيم (2012) ودراسة سيتي

ونيـــزوان (Siti & Nizuwan, 2013) ودراسة عبدالمجيد (2014) ودراسة البربري (Elbarbary, 2015) بالإضافة إلى خبرة الباحثة العلمية من خلال ما تقدمه في مجال عملها كمعلمة للحاسب الآلي ومدربة في مجال الحاسب الآلي وتقنيات التعليم واستطلاع رأي عينة من أعضاء هيئة التدريس؛ لإبداء الرأي والمشورة حيال الكفايات، ثم قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة حسب توجيهات وملاحظات أعضاء هيئة التحكيم، وقد تم بناء قائمة الكفايات على شكل استبيان لقياس مدى أهميتها من وجهة نظر أفراد العينة وقد تكونت من جزأين هما:

- **الجزء الأول:** البيانات الأساسية المتعلقة بالعينة، وتشمل (النوع الاجتماعي، التخصص)، وهي متغيرات مستقلة تم وضعها في مستوى قياس "اسمي"، وهي ذات أهمية للتعرف على خصائص العينة والوقوف على مدى تأثيرها على نتائج الدراسة.

- **الجزء الثاني:** محاور الاستبانة وهي متغيرات تابعة تم وضعها في مستوى قياس "فئوي"، وشملت البيانات الأساسية، وقد تبنت الباحثة في إعداد هذا الجزء الشكل المغلق الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل سؤال، وتم استخدام طريقة ليكرت ذات التدرج الخماسي.

جدول رقم (2): يوضح طريقة تصحيح مقياس ليكرت ذات التدرج الخماسي

التدريج	الدرجة المقابلة	الفئة المقابلة
غير مهمة	1	1 إلى أقل من 1, 80
منخفضة	2	1, 80 إلى أقل من 2, 60
متوسطة	3	2, 60 إلى اقل من 3, 40
عالية	4	3, 40 إلى أقل من 4, 20
عالية جداً	5	4, 20 إلى 5, 00

وقد تكون الجزء الثاني من الاستبانة من محورين تتناول كفايات التعلم المتنقل اللازمة لطلاب وطالبات التربية العملية، جاءت كالتالي:

المجال الأول: كفايات التعلم المتنقل المعرفية اللازمة لطلاب وطالبات التربية العملية، وقد احتوى هذا المجال على (11) عبارة موجهة إلى أفراد الدراسة.

المجال الثاني: كفايات التعلم المتنقل الأدائية اللازمة لطلاب وطالبات التربية العملية، وقد احتوى هذا المجال على (31) عبارة موجهة إلى أفراد الدراسة.

وصف أداة الدراسة: يشتمل وصف أداة الدراسة على صدق الاتساق الظاهري للأداة وثبات وصدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، وذلك على النحو التالي:

صدق أداة الدراسة:

يشير مفهوم الصدق إلى " شمول الاستبانة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من جانب، ووضوح فقراتها ومفرداتها من جانب آخر، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها" (عبيدات وعبد الحق وعدس، 2012، 96)، ومن أجل التحقق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) تم إجراء اختبارات الصدق التالية:

أ - الصدق الظاهري (الخارجي) للأداة: قامت الباحثة بعرض القائمة في نسختها الأولية على مجموعة من الخبراء والمحكمين من أهل الخبرة والاختصاص في المناهج وطريق التدريس وتقنيات التعليم، حيث طلب منهم بيان مدى مناسبة الكفاية ومدى وضوحها وصلاحيتها لغوياً، مع اتاحة الفرصة لهم لإضافة الكفايات التي يرون إدراجها بالقائمة، وقامت الباحثة بدراسة ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم، وأجرت التعديلات في ضوء توصيات وآراء هيئة التحكيم، وقد اعتبرت الباحثة الأخذ بملاحظات المحكمين، وإجراء التعديلات في ضوء ملاحظاتهم بمثابة الصدق الظاهري، وصدق المحتوى للأداة، و أن الأداة صالحة لقياس ما وُضعت له.

ب- صدق الاتساق الداخلي للأداة: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً وعلى بيانات العينة قامت الباحثة بحساب معامل إرتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة.

جدول رقم (3): معاملات الارتباط بين درجات كل كفاية من كفايات المجال الأول بالدرجة الكلية للمجال

عبارات المجال الأول	معامل الارتباط	عبارات المجال الأول	معامل الارتباط	عبارات المجال الأول	معامل الارتباط
1	0, 587 ❖❖	5	0, 667 ❖❖	9	0, ❖❖ 732
2	0, 668 ❖❖	6	0, 892 ❖❖	10	0, ❖❖ 743
3	0, 796 ❖❖	7	0, 716 ❖❖	11	0, ❖❖ 414
4	0, 572 ❖❖	8	0, 625 ❖❖		

❖❖ دالة عند مستوى الدلالة ($a \geq 0, 01$).

يتضح من الجدول رقم (3) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة الكفاية والدرجة الكلية للمجال الأول دالة إحصائياً عند مستوى ($a \geq 0, 01$) وجميعها قيم موجبة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المجال بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المجال الأول.

جدول رقم (4): معاملات الارتباط بين درجات كل كفاية من كفايات المجال الثاني بالدرجة الكلية للمجال

عبارات المجال الثاني	معامل الارتباط	عبارات المجال الثاني	معامل الارتباط	عبارات المجال الثاني	معامل الارتباط
1	0, 788 ❖❖	12	0, 468 ❖❖	23	0, 718 ❖❖
2	0, 813 ❖❖	13	0, 701 ❖❖	24	0, 912 ❖❖
3	0, 438 ❖❖	14	0, 727 ❖❖	25	0, 899 ❖❖
4	0, 607 ❖❖	15	0, 590 ❖❖	26	0, 903 ❖❖
5	0, 740 ❖❖	16	0, 447 ❖❖	27	0, 764 ❖❖
6	0, 911 ❖❖	17	0, 667 ❖❖	28	0, 309 ❖❖
7	0, 902 ❖❖	18	0, 888 ❖❖	29	0, 551 ❖❖
8	0, 903 ❖❖	19	0, 903 ❖❖	30	0, 807 ❖❖
9	0, 892 ❖❖	20	0, 911 ❖❖	31	0, 826 ❖❖
10	0, 901 ❖❖	21	0, 887 ❖❖		
11	0, 635 ❖❖	22	0, 657 ❖❖		

❖❖ دالة عند مستوى الدلالة $(a \geq 0, 01)$.

يتضح من الجدول رقم (4) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمجال الثاني دالة إحصائياً عند مستوى $(a \geq 0, 01)$ وجميعها قيم موجبة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المجال بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المجال الثاني.

ثبات أداة الدراسة:

تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ للتأكد من الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة، والجدول التالي يبين معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة:

جدول رقم (5): يوضح "قيم معامل ألفا كرونباخ" لأداة الدراسة

ترتيب المجال	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
المجال الأول	كفايات التعلم المتنقل المعرفية اللازمة لطلاب وطالبات التربية العملية	11	0, 869
المجال الثاني	كفايات التعلم المتنقل الأدائية اللازمة لطلاب وطالبات التربية العملية	31	0, 972
	الثبات العام لأداة الدراسة	42	0, 969

يتضح من الجدول رقم (5) أن قيمة معامل الثبات للمجال الأول بلغت (0, 869)، وللمجال الثاني (0, 972)، أما قيمة معامل الثبات العام لأداة الدراسة فبلغت (0, 969) وهذه القيم تُعد مرتفعة لمدى ثبات أداة الدراسة، حيث يرى كثير من المختصين أن المحك للحكم على كفاية معامل ألفاكرونباخ هو (0, 75) (فهمي، 2005)، الأمر الذي يشير إلى ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها أداة الدراسة عند تطبيقها في كلا المجالين المعرفي والأدائي وهما في نسختهما النهائية كما يلي:

المجال	الكفاية
الكفايات المعرفية	مفهوم التعلم المتنقل. خصائص التعلم المتنقل. أهداف التعلم المتنقل في العملية التعليمية. أنواع التعلم المتنقل. تقنيات التعلم المتنقل. . مبررات وتداعيات استخدام التعلم المتنقل في التعليم.

الفرق بين التعلم المتنقل والتعلم الالكتروني، والتعرف على أوجه الشبه والاختلاف بينهما مزايا التعلم المتنقل. عيوب التعلم المتنقل. معوقات وتحديات التعلم المتنقل. بعض أنظمة التعلم المتنقل.	
التمكن من تشغيل أجهزة التعلم المتنقل. استخدام أنظمة التشغيل مثل (IOS , widowsM , android) القراءة من أجهزة التعلم المتنقل. الكتابة على أجهزة التعلم المتنقل. التمكن من اصلاح الاعطال الشائعة لأجهزة التعلم المتنقل.	الكفايات الأدائية
استخدام أجهزة التعلم المتنقل كأداة بحث. انشاء حساب في متاجر تطبيقات الأجهزة المتنقله. القدرة على البحث عن التطبيقات واستعراضها من خلال المتاجر القدرة على تثبيت التطبيقات. القدرة على إزالة التطبيقات. الالمام بمهارات استخدام التطبيقات الخاصة بإدارة الصف. الالمام بمهارات استخدام التطبيقات الخاصة بتقويم المتعلم. الالمام بمهارات استخدام تطبيقات العروض التقديمية. الالمام بمهارات استخدام تطبيقات تحرير النصوص. الالمام بمهارات التعامل مع تطبيقات تحرير الرسومات والصور. الالمام بمهارات التعامل مع تطبيقات الوسائط المتعددة.	

	الالمام بمهارات استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية. فتح الملفات الواردة وقرائتها. تخزين الملفات واسترجاعها. التمكن من ضغط وفك الملفات المضغوطة compressed file. تحميل الملفات من الشبكة (download) والرفع إليها (upload). التمييز بين أنواع الملفات حسب الإمتداد مثل (rar, doc. ppt). مشاركة الملفات مع المتعلمين. التعامل بفعالية مع البريد الالكتروني من خلال الأجهزة المتنقلة. التمكن من الاتصال بالشبكة اللاسلكية. التمكن من تفعيل البيانات الخلوية. القدرة على تشخيص مشكلات الاتصال بالشبكة اللاسلكية والبيانات الخلوية ومعالجة البسيط منها. الالمام مهارات استخدام أنظمة إدارة التعلم المتنقل(BlackBoard .(Mobile, WebCT Mobile , etc التواصل صوت وصورة مع الآخرين عبر تطبيقات المحادثة. التمكن من توصيل الأجهزة المتنقلة بجهاز عرض البيانات التمكن من توصيل الأجهزة المتنقلة بالطابعة.

إجراءات التطبيق وجمع البيانات:

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها، تم إعدادها في نسختها النهائية، وتم تطبيقها ميدانياً على أفراد عينة الدراسة، حيث قامت الباحثة بتوزيع أداة الدراسة على عينة الدراسة من طلاب وطالبات التربية العملية في الدبلوم التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لتطبيق الدراسة عليهم، و أوضحت الباحثة

للمبحوثين الغرض من الدراسة وأهدافها، وبلغ عدد الردود المعادة والصالحة للتحليل (123)، و بعد استكمال جمع الردود تمت مراجعتها وتدقيقها، ثم إجراء التحليل الإحصائي لها.

أساليب تحليل البيانات:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، قامت الباحثة بترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، للحصول على التكرارات ، والمتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري، واستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach, s Alpha) لقياس ثبات أداة الدراسة ، ومعامل ارتباط بيرسون(person Correlation) لتقدير صدق أداة الدراسة ، واختبار (ت) لبيان الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات عينة الدراسة.

عرض النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الأول:

ما كفايات التعلم المتنقل اللازمة لطلاب وطالبات التربية العملية ؟

وقد تمت الإجابة عنه سابقاً أثناء عرض المنهجية وإجراءات الدراسة.

عرض النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثاني:

ما أهمية كفايات التعلم المتنقل اللازمة لطلاب وطالبات التربية العملية من وجهة نظرهم ؟

للإجابة عن هذا السؤال وللتعرف على أهم كفايات التعلم المتنقل اللازمة لطلاب وطالبات التربية العملية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد العينة على مجال كفايات

التعلم المتنقل المعرفية والأدائية اللازمة لطلاب وطالبات التربية العملية، وجاءت النتائج كما يلي:

مجال الكفايات المعرفية:

جدول رقم(6): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد العينة نحو كفايات التعلم المتنقل المعرفية اللازمة لطلاب وطالبات التربية العملية

المسلسل	الكفايات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ترتيب الكفاية	درجة الأهمية
1	مفهوم التعلم المتنقل	4. 82	0. 405	1	عالية جداً
2	خصائص التعلم المتنقل	4. 80	0. 490	3	عالية جداً
3	أهداف التعلم المتنقل في العملية التعليمية	4. 77	0. 509	4	عالية جداً
4	أنواع التعلم المتنقل	4. 60	0. 686	9	عالية جداً
5	تقنيات التعلم المتنقل	4. 80	0. 418	2	عالية جداً
6	مبررات وتداعيات استخدام التعلم المتنقل في التعليم	4. 74	0. 436	5	عالية جداً

المسلسل	الكفايات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ترتيب الكفاية	درجة الأهمية
7	الفرق بين التعلم المتنقل والتعلم الالكتروني	4. 55	0. 691	10	عالية جداً
8	مزايا التعلم المتنقل	4. 74	0. 521	6	عالية جداً
9	عيوب التعلم المتنقل	4. 62	0. 670	8	عالية جداً
10	معوقات وتحديات التعلم المتنقل	4. 65	0. 613	7	عالية جداً
11	بعض أنظمة التعلم المتنقل	4. 47	0. 592	11	عالية جداً
المتوسط الحسابي العام		4. 69	0. 367		عالية جداً

من خلال تحليل بيانات الجدول رقم (6) يتضح ما يلي:

أن درجة أهمية كفايات التعلم المتنقل المعرفية اللازمة لطلاب وطالبات التربية العملية جاءت بدرجة "عالية جداً " وذلك من وجهة نظرهم، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المجال (69 .4 من 00 .5) وهذا المتوسط يقع في الفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تبدأ (من 20 .4 إلى 00 .5)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة " عالية جداً " على أداة الدراسة ، وقد جاءت كفاية " مفهوم التعلم المتنقل" بالمرتبة الأولى بين كفايات التعلم المتنقل المعرفية اللازمة لطلاب وطالبات التربية العملية بمتوسط حسابي (82 .4) وانحراف معياري (405 .0) ، تلتها

الكفاية المعرفية التي تنص على " تقنيات التعلم المتنقل" بمتوسط حسابي (80 .4) وانحراف معياري (418 .0) ، أما الكفايات المعرفية التي حصلت على المراتب الأخيرة فقد حصلت الكفاية التي تنص على معرفة " بعض أنظمة التعلم المتنقل" على أدنى متوسط حسابي (47 .4) وانحراف معياري (592 .0) ، سبقتها الكفاية التي تنص على التعرف على "الفرق بين التعلم المتنقل والتعلم الالكتروني" بمتوسط حسابي (55 .4) وانحراف معياري (691 .0).

ويتضح مما سبق أن تقديرات طلاب وطالبات التربية العملية لدرجة أهمية كفايات التعلم المتنقل المعرفية اللازمة لهم حصلت على درجة عالية جدا؛ وذلك يشير إلى أهمية كفايات التعلم المتنقل المعرفية.

مجال الكفايات الأدائية.

جدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد العينة نحو كفايات التعلم المتنقل الأدائية اللازمة لطلاب وطالبات التربية العملية

المسلسل	الكفايات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ترتيب الكفاية	درجة الأهمية
1	التمكن من تشغيل أجهزة التعلم المتنقل	4. 70	0. 491	15	عالية جداً
2	استخدام أنظمة التشغيل مثل (IOS, widowsM, android)	4. 71	0. 520	11	عالية جداً
3	القراءة من أجهزة التعلم المتنقل	4. 74	0. 537	6	عالية جداً
4	الكتابة على أجهزة التعلم المتنقل	4. 79	0. 442	4	عالية جداً

المسلسل	الكفايات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ترتيب الكفاية	درجة الأهمية
5	التمكن من اصلاح الاعطال الشائعة لأجهزة التعلم المتنقل	4. 42	0. 789	29	عالية جداً
6	استخدام أجهزة التعلم المتنقل كأداة بحث	4. 71	0. 565	13	عالية جداً
7	انشاء حساب في متاجر تطبيقات الأجهزة المتنقله	4. 68	0. 631	18	عالية جداً
8	القدرة على البحث عن التطبيقات واستعراضها من خلال المتاجر المتاحة	4. 67	0. 631	19	عالية جداً
9	القدرة على تثبيت التطبيقات	4. 69	0. 615	17	عالية جداً
10	القدرة على إزالة التطبيقات	4. 65	0. 746	21	عالية جداً
11	الإلمام بمهارات استخدام التطبيقات الخاصة بإدارة الصف	4. 82	0. 462	2	عالية جداً
12	الإلمام بمهارات استخدام التطبيقات الخاصة بتقويم المتعلم	4. 74	0. 472	5	عالية جداً
13	الإلمام بمهارات استخدام تطبيقات العروض التقديمية	4. 65	0. 495	20	عالية جداً
14	الإلمام بمهارات استخدام تطبيقات تحرير النصوص	4. 82	0. 444	1	عالية جداً
15	الإلمام بمهارات التعامل مع تطبيقات تحرير الرسومات والصور الرقمية	4. 71	0. 520	12	عالية جداً
16	الإلمام بمهارات التعامل مع تطبيقات الوسائط المتعددة (Multimedia)	4. 58	0. 626	24	عالية جداً

المسلسل	الكفايات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ترتيب الكفاية	درجة الأهمية
17	الإلمام بمهارات استخدام تطبيقات الحوبة السحابية	4. 62	0. 578	22	عالية جداً
18	فتح الملفات الواردة و قراءتها	4. 72	0. 727	10	عالية جداً
19	تخزين الملفات واسترجاعها	4. 71	0. 752	14	عالية جداً
20	التمكن من ضغط وفك الملفات المضغوطة compressed file	4. 53	0. 812	26	عالية جداً
21	تحميل الملفات من الشبكة (download) والرفع إليها (upload)	4. 74	0. 733	7	عالية جداً
22	التمييز بين أنواع الملفات حسب الإمتداد مثل (rar, doc. ppt)	4. 52	0. 739	27	عالية جداً
23	مشاركة الملفات مع الطلاب	4. 70	0. 491	16	عالية جداً
24	التعامل بفعالية مع البريد الالكتروني من خلال الأجهزة المتنقلة	4. 82	0. 496	3	عالية جداً
25	التمكن من الاتصال بالشبكة اللاسلكية	4. 73	0. 678	9	عالية جداً
26	التمكن من تفعيل البيانات الخلوية	4. 73	0. 559	8	عالية جداً
27	القدرة على تشخيص مشكلات الاتصال بالشبكة اللاسلكية والبيانات الخلوية ومعالجة البسيط منها	4. 54	0. 704	25	عالية جداً

المسلسل	الكفايات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ترتيب الكفاية	درجة الأهمية
28	الإلمام بمهارات استخدام أنظمة إدارة التعلم المتنقل(BlackBoard Mobile, WebCTMobile , , , (etc	4. 63	0. 704	30	عالية جداً
29	التواصل صوت وصورة مع الآخرين عبر تطبيقات المحادثة	4. 26	0. 797	31	عالية جداً
30	التمكن من توصيل الأجهزة المتنقلة بجهاز عرض البيانات DataShow	4. 59	0. 838	23	عالية جداً
31	التمكن من توصيل الأجهزة المتنقلة بالطابعة	4. 52	0. 871	28	عالية جداً
	المتوسط الحسابي العام	4. 65	0. 474		عالية جداً

من خلال تحليل بيانات الجدول رقم (7) يتضح ما يلي:

أن درجة أهمية كفايات التعلم المتنقل الأدائية اللازمة لطلاب وطالبات التربية العملية جاءت بدرجة "عالية جداً" وذلك من وجة نظرهم، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المجال (65 .4 من 00 .5) وهذا المتوسط يقع في الفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تبدأ (من 20 .4 إلى 00 .5)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة "عالية جداً" على أداة الدراسة، وقد جاءت كفاية "الإلمام بمهارات استخدام تطبيقات تحرير النصوص" بالمرتبة الأولى بين كفايات التعلم المتنقل الأدائية اللازمة لطلاب وطالبات التربية العملية بمتوسط حسابي (82 .4) وانحراف معياري (444 .0)، تلتها الكفاية التي تنص على "الإلمام بمهارات استخدام التطبيقات الخاصة بإدارة الصف" بمتوسط حسابي (82 .4) وانحراف معياري (.0

462)، أما الكفايات الأدائية التي حصلت على المراتب الأخيرة فقد حصلت كفاية "التواصل صوت وصورة مع الآخرين عبر تطبيقات المحادثة" على أدنى متوسط حسابي (26 .4) وانحراف معياري (797 .0)، سبقتها كفاية "الإلمام بمهارات استخدام أنظمة إدارة التعلم المتنقل(, , BlackBoard Mobile, WebCT Mobile etc ,)" بمتوسط حسابي (36 .4) وانحراف معياري (704 .0).

ويتضح مما سبق أن تقديرات طلاب وطالبات التربية العملية لدرجة أهمية كفايات التعلم المتنقل الأدائية اللازمة لهم حصلت على درجة عالية جدا؛ وذلك يشير إلى أهمية كفايات التعلم المتنقل الأدائية.

من خلال العرض السابق أظهرت نتائج الدراسة أهمية كفايات التعلم المتنقل في كلا المجالين المعرفي والأدائي، وهذا ما أشارت دراسة سيتي ونيزوان (Siti & Nizuwan, 2013) حيث أثبتت أن مستوى قبول تكنولوجيا التعلم المتنقل لدى المعلمين كان مرتفعا بشكل عام نظراً لأهميتها من وجهة نظرهم. وعلى الرغم من هذا القبول الإيجابي، إلا أنه كانت نتائج استعداد المعلمين لاستخدام الهاتف المحمول في التعليم والتعلم على مستوى منخفض جدا لأنه تنقصهم الكفايات اللازمة لاستخدام هذا النوع من التعلم، واتفقت هذه النتيجة أيضاً مع نتائج دراسة البربري (Elbarbary, 2015) التي أظهرت نتائجها مدى احتياج أعضاء هيئة التدريس إلى اكتساب كفايات التعلم المتنقل وأوصت بضرورة إعداد برامج تدريبية لإكساب تلك الكفايات لأعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، كما أوصى الدهشان (2010) على ضرورة توعية أطراف العملية التعليمية بدور التعلم المتنقل في خدمة عمليتي التعليم والتعليم وتحديد متطلباته، في السياق ذاته أوصت دراسة المطيري (2013) بأهمية تهيئة البيئة المدرسية لتناسب استخدام التعلم المتنقل وإنشاء مشروع لتيسير حصول المعلمين على تقنيات التعلم المتنقل وتدريب المعلمين على استخدامها في العملية التعليمية.

عرض النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة في تحديد أهمية كفايات التعلم المتنقل تعزى إلى المتغيرات التالية (النوع الاجتماعي- التخصص)؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير النوع الاجتماعي: للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين آراء أفراد عينة الدراسة في تحديد أهمية كفايات التعلم المتنقل تبعاً إلى متغير النوع الاجتماعي تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وذلك كما يتضح من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (8): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في تحديد أهمية كفايات التعلم المتنقل اللازمة لطلاب وطالبات التربية العملية تبعاً إلى متغير النوع الاجتماعي

المجال	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
كفايات التعلم المتنقل المعرفية اللازمة لطلاب وطالبات التربية العملية	ذكر	46	4. 58	2. 330	0. 022	دالة
	أنثى	77	4. 75			
كفايات التعلم المتنقل الأدائية اللازمة لطلاب وطالبات التربية العملية	ذكر	46	4. 62	0. 465	0. 643	غير دالة
	أنثى	77	4. 67			

يبين الجدول السابق رقم (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في تحديد أهمية كفايات التعلم المتنقل المعرفية تبعاً إلى متغير النوع الاجتماعي وذلك لصالح الإناث، حيث نجد أن قيمة (ت) الخاصة بمجال كفايات التعلم المتنقل المعرفية بلغت (2. 330) بمستوى دلالة أقل

من مستوى المعنوية (0.05)؛ وقد يعزى ذلك إلى حاجة الإناث لهذا النوع من التعليم أكثر من الرجال وذلك لخصوصية طابع الإناث في المجتمع ، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء أفراد عينة الدراسة في تحديد أهمية كفايات التعلم المتنقل الأدائية تبعاً إلى متغير النوع الاجتماعي، حيث نجد أن قيمة (ت) الخاصة بمجال كفايات التعلم المتنقل الأدائية بلغت (0.465) بمستوى دلالة أكبر من مستوى المعنوية (0.05).

ثانياً: الفروق باختلاف متغير التخصص: للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \geq 0.05$) بين استجابات عينة الدراسة في تحديد أهمية كفايات التعلم المتنقل اللازمة لطلاب وطالبات التربية العملية تبعاً إلى متغير التخصص تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وذلك كما يتضح من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (9): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة في تحديد أهمية كفايات التعلم المتنقل اللازمة لطلاب وطالبات التربية العملية تبعاً إلى متغير التخصص

المجال	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
كفايات التعلم المتنقل المعرفية اللازمة لطلاب وطالبات التربية العملية	أدبي	43	4.49	4.245	0.000	دالة
	علمي	80	4.79			
كفايات التعلم المتنقل الأدائية اللازمة لطلاب وطالبات التربية العملية	أدبي	43	4.49	2.727	0.007	دالة
	علمي	80	4.73			

يظهر الجدول السابق رقم (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء أفراد عينة الدراسة في تحديد أهمية كفايات التعلم المتنقل المعرفية تبعاً إلى متغير التخصص وذلك لصالح التخصص العلمي، حيث نجد أن قيمة (ت) الخاصة بمجال كفايات التعلم المتنقل المعرفية بلغت (245 .4) بمستوى دلالة أقل من مستوى المعنوية (01 .0)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في تحديد أهمية كفايات التعلم المتنقل الأدائية تبعاً إلى متغير التخصص وذلك لصالح التخصص العلمي، حيث نجد أن قيمة (ت) الخاصة بمجال كفايات التعلم المتنقل الأدائية بلغت (727 .2) بمستوى دلالة أقل من مستوى المعنوية (01 .0) ، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة التخصص العلمي الذي يتطلب بعض التطبيقات العملية التي يمارسها الطلاب والطالبات ، ويساعدهم التعلم المتنقل في ذلك.

من خلال العرض السابق للنتائج وتفسيرها ومناقشتها يمكن إبراز أهم النتائج فيما يلي:

التوصل إلى قائمة لكفايات التعلم المتنقل اللازمة لطلاب وطالبات التربية العملية.

أن درجة أهمية كفايات التعلم المتنقل المعرفية اللازمة لطلاب وطالبات التربية العملية جاءت بدرجة "عالية جداً "، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المجال (69 .4 من 00 .5)، وأهم الكفايات التي حصلت على أعلى متوسط حسابي في هذا المجال هي (مفهوم التعلم المتنقل، تقنيات التعلم المتنقل، خصائص التعلم المتنقل).

أن درجة أهمية كفايات التعلم المتنقل الأدائية اللازمة لطلاب وطالبات التربية العملية جاءت بدرجة "عالية جداً "، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المجال (65 .4 من 00 .5)، وأهم الكفايات التي حصلت على أعلى متوسط حسابي في هذا المجال هي (الإلمام بمهارات استخدام تطبيقات تحرير النصوص، الإلمام بمهارات

استخدام التطبيقات الخاصة بإدارة الصف، التعامل بفعالية مع البريد الالكتروني من خلال الأجهزة المتنقلة).

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء أفراد عينة الدراسة في تحديد أهمية كفايات التعلم المتنقل المعرفية تبعاً إلى متغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء أفراد عينة الدراسة في تحديد أهمية كفايات التعلم المتنقل الأدائية تبعاً إلى متغير النوع الاجتماعي.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء أفراد عينة الدراسة في تحديد أهمية كفايات التعلم المتنقل المعرفية والأدائية اللازمة لطلاب وطالبات التربية العملية تبعاً إلى متغير التخصص لصالح التخصص العلمي.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي الباحثة بما يأتي:

أن تشمل برامج التربية العملية مواد تعليمية لإكساب كفايات التعلم المتنقل للطلاب والطالبات.

الدراسات المقترحة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي الباحثة بإجراء الدراسات الآتية:

برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات استخدام التعلم المتنقل وقياس فاعليته على الأداء المهني للمعلمين والمعلمات قبل الخدمة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو خطوة، السيد عبد المولى. (2013). فاعلية برنامج مقترح قائم على التدريب الإلكتروني عن بعد في تنمية بعض مهارات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس. المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد. من 3- 4 فبراير (2013) الرياض.
- الأشقر، أشرف حسين. (2010). فاعلية نظام البلاك بورد في التعلم المتنقل والمزيج. مؤتمر التعلم المزيج والمتنقل، مسقط: الجمعية العمانية لتكنولوجيا التعليم.
- توصيات. (. 29 -2013/4/30) المؤتمر العلمي الدولي الأول لكلية التربية النوعية جامعة المنوفية بعنوان "المعلم العصري في ظل ضمان جودة التعليم" "رؤى وآفاق مستقبلية". أشمون: جامعة المنوفية.
- توصيات. (21 -2011/9/23). المؤتمر الرابع لإعداد المعلم. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- الجرجاوي، زياد؛ و الخطيب، عامر(2010) دراسة تحليلية ناقدة للتربية العملية بجامعة القدس المفتوحة. مجلة جامعة فلسطين. العدد1 . ص ص208 -181 . جامعة فلسطين.
- حسن، اسماعيل محمد. (2009). الكفايات اللازمة للمعلم في مجال التعلم الإلكتروني، المؤتمر التربوي الخامس بعنوان: دور المعلم في عالم متغير. من28 مارس – 2 ابريل، الدوحة.

- الخزيم، خالد محمد. (2012). فاعلية استخدام برنامج Blackboard Mobile للتعليم المتنقل في تنمية التفاعل والتحصيل الدراسي لدى طلاب مقرر طرق تدريس الرياضيات في كلية المعلمين بجامعة الملك سعود. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

- ذوقان عبيدات، كايد عبدالحق، عبدالرحمن عدس. (2012). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. ط١٤. عمان: دار الفكر للنشر.

- الرنتيسي، محمود محمد. (2009). فعالية تطوير مقرر تكنولوجيا التعليم بالجامعة الإسلامية لاكتساب الطلاب المعلمين الكفايات اللازمة في ضوء المعايير المعاصرة. رسالة دكتوراه في الدراسات التربوية. تخصص تكنولوجيا التعليم.

- سالم، محمد. (2006). استراتيجية مقترحه لتفعيل نموذج التعلم المتنقل M-Learningتعليم /تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في المدارس الذكية في ضوء دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واقتصاد المعرفة، دراسات في التعليم الجامعي، (21) 238 -198.

- سلامة، عبد الحافظ محمد. (2008). تصميم الوسائط المتعددة وإنتاجها. الرياض: دار الخريجي للطباعة والنشر.

- الشايع، حصة محمد. (2009). تطوير بيئة تعليمية الكترونية متنقلة لجامعة البنات في ضوء معايير التعلم المتنقل. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، الرياض.

- الشرهان ، جمال خليل. (2010). استخدام الهاتف المحمول في التعليم والتدريب لماذا؟ وفي ماذا؟ وكيف؟. الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب. 14 -12ابريل. الرياض: جامعة الملك سعود.
- الشقيرات ، محمود. (2009). استراتيجيات التدريس والتقويم. (ط١). الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- الشمري ، عبدالكريم. (2014). التعلم المتنقل M- learning. متاح على شبكة الانترنت على الرابط التالي: http: //abdulkrem556. blogspot. com/2013/05/m- learning. html تاريخ الزيارة 2014/12/20
- الصفار، احمد؛ و محمد, ماجدة. (2011). ضمان جودة التعليم العالي واقع الدراسات المسائية وإمكانية الاستعاضة بالتعليم الالكتروني في العراق /دراسة ميدانية ونموذج مقترح. المجلة العراقية للعلوم الاقتصادية. العدد29 ، ص ص 65- 91.
- عبد الحميد ، محمد. (2005). منظومة التعلم عبر الشبكات. عالم الكتاب: القاهرة.
- عبدالمجيد ، أحمد صادق. (2014). فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم عبر الموبايل لاكساب معلمي الرياضيات قبل الخدمة مهارات الانخراط في التعلم و تصميم كائنات. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. مجلد 3، العدد 1، ص ص 1 - 40.
- علوش، جمال محمود. (2013). كفايات تقنيات الحاسوب الواجب توافرها لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر مشرفي الحاسوب. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. المجلد٢١ ، العدد 1 ، ص ص 537 -562.

- فرج، سهير. (2012). فاعلية تطوير مقرر إلكتروني في تكنولوجيا التعليم و إدارته عبر الانترنت من لخلال نظام المقررات الدراسية لتنمية مفاهيم التعلم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية و قياس اتجاهاتهم نحو المقرر. مجلة العلوم التربوية والنفسية. البحرين. المجلد 13 ، العدد,3 ص ص 255- 278.

- فهمي، محمد شامل. (2005). الإحصاء بلا معاناة: المفاهيم والتطبيقات باستخدام برنامج SPSS، الرياض: معهد الإدارة العامة.

- قران، أحمد. (2010). فاعلية استخدام تطبيقات التعلم الجوال في العملية التعليمية كما يراها المشرفون التربويون ومديرو المدا رس والمرشدون الطلابيون والمعلمون بمنطقة الباحة التعليمية. مؤتمر التعلم المزيج والمتنقل، مسقط: الجمعية العمانية لتكنولوجيا التعليم.

- كنعان، احمد علي. (2009). تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة. مجلة جامعة دمشق. العدد 3 ، ص ص 93 -15.

- المطيري ، محمد بن سعد بن حسين. (2013). واقع استخدام معلمي المرحلة الابتدائية للحواسيب اللوحية في التدريس من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية والأهلية في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

- معروف، حسام عرفة. (2012). دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أساتذتها. رسالة الماجستير. كلية التربية. جامعة الأزهر: غزة

- منظمة اليونسكو. (2013). عنوان التعلم والتعليم من اجل التنمية. (Teaching and Learning for Development)
- الناقة، صلاح؛ وأبو ورد، ايهاب. (16 -2009/6/15). إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ضوء التحديات المستقبلية "، المؤتمر التربوي "المعلم الفلسطيني الواقع و المأمول. غزة: الجامعة الاسلامية.
- نسرين، مرشد رشيد السحيمي. (2013). فاعلية التعلم النقال في تنمية الدافعية في مقرر طرق التدريس لدى طالبات دبلوم التربية العام في جامعة طيبة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- ADL(Advanced Distributed Learning). (2011). Mobile Learning Handbook. Mobile Learning Team.
- Al- Mamari, Khalaf. (2010). Using mobile learning technologies to develop students English Listening. Blended and Mobile Learning: Potential & Challenges, Oman.
- BEHERA, Santosh Kumar. (2013). E- LEARNING AND M-LEARNING: A COMPARATIVE STUDY. International Journal on New Trends in Education and Their Implications July 2013 Volume: 4 Issue: 3 Article: 08 ISSN 1309- 6249.
- Dieterle, E. , Dede, C. , & Schier, K. (2007). "Neomillennil" learning styles propagated by wireless handheld devices. In M. Lytrs & A Naeve (eds.), Ubiquitous and pervasive Knowledge and learning management: Semantics, social networking and new media to their full potential. Hershy, PA: Idea Group, Inc.
- Elbarbary, Rafik Said. (2015). Identifying Core Mobile Learning Faculty Competencies Based Integrated Approach: A

Delphi Study. Journal of Education and Learning, Vol. 4, No. 2; 2015 , P 81- 95.

- Elearning guild. (2014). Mobile learning. online: http: //www. elearningguild. com/ visit in 25/12/2014.
- Franklin, T. , & Li- Wei Peng. (2008). Mobile math: math educators and students engage in mobile learning. Springer Science + Business Media, LLC.
- Lan, Yu- Feng & Tsai, Pei- Wei (2011). Using mobile- memo to support knowledge acquisition and posting- question in an mobile learning environment. US- China Education Review, A (5), 632- 638, Retrieved from: http: //www. eric. ed. gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?acc no=ED527683
- Nadire C & Huseyin U. (2009). improving Citical Thinking Skills in Mobile learning , Available onlaine at world Conference on Education Sciences , 2009, Received October 20, 2010.
- Siti F & Nizuwan A. (2013). Teaching via Mobile Phone: a Case Study on Malaysian Teachers' Technology Acceptance and Readiness. Universiti Sains Malaysia, Malaysia.
- Willems, L. (2007). Competency Based Curriculum Another Perspective". Journal of Teacher Education, . NASSP Bulletin 25(5).
- Williams, P. (2009). Assessing mobile learning effectiveness and acceptance. Unpublished Ph. D. dissertation, George Washington University, USA.

الواقع المعاصر لتدريب المعلم
قبل وأثناء الخدمة

إعـداد

عبير اسماعيل محمد كعكي

رئيسة قسم الشؤون التعليمية بمكتب التعليم وسط مكة المكرمة

بوزارة التعليم

ملخص البحث :

العنوان: الواقع المعاصر لتدريب المعلم قبل واثناء الخدمة

أهداف البحث: تهدف الباحثة من اجراء هذا البحث الى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على مفهوم التدريب.

٢. التعرف على مفهوم التدريب قبل الخدمة.

٣. التعرف على مفهوم التدريب اثناء الخدمة.

٤. التعرف على اساليب تدريب المعلمين قبل واثناء الخدمة.

٥. تصميم خطة لتدريب المعلمين قبل الخدمة.

تساؤلات البحث: تتلخص مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي:

ما المدة الكافية لتدريب معلم الأجيال القادمة قبل واثناء الخدمة؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي التساؤلات التالية :

١. مالمدة التدريبية التي يقضيها طالب التربية العملية بالجامعة؟

٢. متى يتم تدريب المعلم فعليا؟

٣. هل هناك تدريب للمعلم قبل الخدمة؟

٤. هل هناك تدريب للمعلم اثناء الخدمة؟

٥. ماهي الحلول لتدريب المعلم قبل الخدمة؟

ولقد توصلت الباحثة الى عدة نتائج وتوصيات منها :

١. الوقوف على الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال إعداد و تدريب المعلم و الاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف إمكانيات نظام التعليم في المملكة العربية السعودية

٢. ضرورة تخطيط إعداد المعلم كما و نوعا على أسس علمية سليمة بدء من رسم إستراتيجية إعداده إلى التحليل الوصفي وإلى مستوى عملية الإعداد نفسها في النواحي العلمية والثقافية

٣. إعادة النظر في المناهج الدراسة الحالية بكليات التربية

٤. تدريب خريجي الكليات والجامعات قبل الخدمة ومتابعتهم وفي اثناء الخدمة والعمل على تطويرهم.

الفصل الاول

مشكلة البحث – تحديدها – خطة دراستها

اولا : المقدمة

ثانيا : مشكلة البحث

ثالثا : تساؤلات البحث.

رابعا : أهمية البحث.

خامسا : أهداف البحث.

سادسا : حدود البحث.

سابعا : مسلمات البحث.

ثامنا : مصطلحات البحث.

المقدمة

تعد مهنة التعليم رسالة رفيعة الشأن عالية المنزلة تحظى باهتمام الجميع، لما لها من تأثير عظيم في حاضر الأمة ومستقبلها، ويتجلى سمو هذه المهنة ورفعتها في مضمونها الأخلاقي الذي يحدد مسارها المسلكي، ونتائجها التربوية والتعليمية، وعائدها على الفرد والمجتمع والإنسانية. وبديهي أن تستمد الأمم والمجتمعات أخلاقيات المهنة من قيمها ومقوماتها، ونحن بفضل الله نستمد أخلاقيات هذه المهنة من عقيدتنا الإسلامية المقررة في القرآن الكريم والسنة المطهرة، ورسول الله صلى الله عليه وسلم قدوتنا ومعلمنا في هذا الشأن (لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر وذكر الله كثيراً. . . الآية)([1]). والمعلم يلعب دورا كبيرا في بناء الحضارات كأحد العوامل المؤثرة في العملية التربوية، إذ يتفاعل معه المتعلم و يكتسب عن طريق هذا التفاعل الخبرات و المعارف و الاتجاهات والقيم([2]).

و لقد شغلت قضية إعداد المعلم و تدريبه مساحة كبيرة من الاهتمام من قبل أهل التربية و ذلك انطلاقا من دوره المهم و الحيوي في تنفيذ السياسات التعليمية في جميع الفلسفات و على وجه الخصوص في الفكر التربوي الإسلامي، فيعتبر إعداد المعلم وتنميته مهنيًا من أساسيات تحسين التعليم، وذلك لما لها من أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي، والتنمية المهنية هي المفتاح الأساسي

---

1 (١)د/ عبد الحميد بن عبد المجيد حكيم، ميثاق اخلاقيات مهنة التعليم، موقع جامعة ام القرى، التطوير التربوي، السبت ١٤٣٧/٣/٢٩هـ الساعة ١١ صباحا، الرابط: http: //uqu.edu.sa/page/ar/9676

2 أ/إيهاب محمد أبو ورد، ورقة بحثية بعنوان: "إعداد المعلم في الفكر التربوي الإسلامي"موقع صيد الفوائد يوم الجمعة١٤٣٧/٣/٧ الساعة ٢ ظهرا على الرابط: https: //saaid.net/afkar/school/92.htm

لإكساب المهارات المهنية والأكاديمية للمعلم سواء عن طريق الأنشطة المباشرة في برامج التدريب الرسمية، أو باستخدام أساليب التعلم الذاتي، وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف الواقع المعاصر لتدريب المعلم قبل واثناء الخدمة والاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، وهي دراسة وصفية تحليلية تقوم بعملية مسح لمجموعة من الأدبيات العربية والأجنبية)المتعلقة بموضوع الدراسة) وذلك للوقوف على أحدث الاتجاهات المعاصرة والنظم لإعداد المعلم وتنميته مهنيا وتدريبه قبل وأثناء الخدمة وذلك من خلال المحاور التالية:

أولاً: الاتجاهات العالمية المعاصرة حول سياسة قبول الطلبة في كليات التربية.

ثانيًا: الاتجاهات الحديثة حول التكامل بين إعداد المعلمين قبل الخدمة وتنميتهم مهنيًا خلالها.

ثالثًا: الاتجاهات الحديثة في نظام الدراسة وبرامجها بكليات التربية.

رابعاً: الاتجاهات الحديثة لبرامج التربية العملية.

خامساً: الاتجاهات الحديثة حول برامج تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة(١).

مشكلة البحث:

اوضح الدكتور المزروع إن قضية إعداد المعلم وتنميته مهنيًا لم تعد قضية ثانوية، ولكنها قضية مصيرية تمليها تطورات الحياة، وبخاصة ونحن نعيش في عصر التحديات والتحولات الهامة وذلك من أجل الارتقاء بمهنة التعليم ونوعية المعلمين، ولقد ترتبت علي التغيرات الحديثة التى باتت تجتاح العالم قي السنوات

---

1 د/ صلاح أحمد الناقة و/إيهاب محمد أبو ورد، بحث إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ضوء التحديات المستقبلية" الجمعة١٤٣٧/٣/٧ الساعة ٢ ظهرا على الرابط http: //www.google.com.sa/url?sa=t&rct=j&q

الأخيرة أن أخذت الدول جميعها في إعادة النظر في نظمها التعليمية بشكل عام، ونظام إعداد وتدريب المعلم بشكل خاص، وذلك من خلال برامج تزودهم بالمعارف التربوية التعليمية، وإكسابهم المهارات المهنية، وذلك استجابة للعديد من العوامل التي من أبرزها الوعي بالتغيرات الحادثة والتكيف معها، وذلك دعمًا لمكانة هذه المهنة وتمكينًا للمعلم من القيام برسالته الحقيقية في المجتمع وفقًا للمتغيرات السريعة والمستمرة التى تحدث في المجتمع وللمهام التي تقع على عاتق المعلم ودوره في المجتمع حيث اختلفت النظرة عبر العصور من حيث الأدوار التي يؤديها المعلم، فقديماً أي ما قبل عصر التربية الحديثة كان ينظر للمعلم على أنه ملّقن وناقل معرفة فقط وما على الطلاب الذين يعلمهم إلا حفظ المعارف والمعلومات التي يوصلها إليهم. كما أن المعلم يعتبر المسؤول الوحيد عن تأديب الأولاد وتربيتهم دونما أهمية لدور الأسرة والبيت في التنشئة والتربية السليمة([1]).

تطور هذا المفهوم في عصر التربية الحديث، وأصبح ينظر إلى المعلم على أنه معلم ومربٍ في آن واحد فعلى عاتقه تقع مسؤولية الطلاب في التعلّم والتعليم والمساهمة الموجهة والفاعلية في تنشئتهم التنشئة السليمة من خلال الرعاية الواعية والشاملة للنمو المتكامل للفرد المتعلم " روحياً وعقلياً وجسمياً ومهارياً ووجدانياً " هذا إضافة إلى دور المعلم في مجال التفاعل مع البيئة وخدمة المجتمع والمساهمة في تقدمه ورقيّه.

ويطلب من المعلم تجاه هذه الأدوار والمهام التي يؤديها ويمثلها أن يكون بمثابة محور للعمل في المدرسة وعمودها الفقري وترتكز قيمته على وعيه وإلمامه بمسؤولياته الجسام والجديدة والمتطورة والشاملة والمتناسبة مع روح العصر في تحقيق

---

1 د المزروع، الجمعية العلمية السعودية للقياس والتقويم، على الرابط: http://same.taibahu.edu.sa/same/news يوم الجمعة ١٤٣٧/٣/٧هـ، الساعة ٣ ظهرا

الأهداف التربوية بجوانبها المختلفة، والمشاركة الفعّالة والإيجابية من خلال عمله كعضو في المؤسسة التعليمية، في إعداد المواطن الصالح الذي يعرف ما له وما عليه، ويكون ذلك برعاية النمو الشامل للتلاميذ المتعلمين جسمياً وعقلياً وانفعالياً وبشكل عام فإن النظرة الحديثة للمعلم تتمثل باعتباره معلم تراث، معلم قدوة ويمثل دعامة أساسية من دعامات الحضارة فهو صانع أجيال وناشر علم ورائد فكر ومؤسس نهضة وإذا كانت الأمم تقاس برجالها فالمعلم هو باني الرجال وصانع المستقبل، ولا عجب إذ ينادي رفاعة الطهطاوي بأن المعلمين هم خير من يمشي على تراب الأرض([1]).

والمملكة العربية السعودية في أشد الحاجة إلى وجود معلمين قادرين علي إحداث التنمية البشرية والنهوض بالمجتمع، لذلك يتطلب الأمر مراجعة واقع إعداد وتدريب المعلم في ضوء مدى مناسبة هذا الواقع([2])

تساؤلات البحث:

تتلخص مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي:

ما المدة الكافية لتدريب معلم الأجيال القادمة قبل الخدمة؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي التساؤلات التالية:

١. مالمدة التدريبية التي يقضيها طالب التربية العملية بالجامعة؟

٢. هل هناك تدريب للمعلم قبل الخدمة؟

---

1 محمد عبدالله البيلي: علم النفس التربوي وتطبيقاته. ط١، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م، مكتبة الفلاح - العين.موقع منتديات لك النسائية بتصرف، على الرابط http: //www.lakii.com/vb/a-88/a-124686/ يوم المجعة ١٤٣٧/٣/٧هـ الساعة ٣ ظهرا

2 الباحثة عبير كعكي

٣. هل هناك تدريب للمعلم اثناء الخدمة؟

٤. ماهي الحلول لتدريب المعلم قبل الخدمة؟

أهمية البحث: تبرز أهمية هذا البحث فيما يلي:

١. قد تساعد نتائج هذا البحث في اعداد خطة لتدريب المعلم قبل الخدمة.

٢. قد يسهم هذا البحث في فتح مجال واسع لإعداد برنامج لتدريب المعلم قبل الخدمة في الجامعات والكليات.

٣. قد تساعد نتائج هذا البحث في اثراء ميدان البحث العلمي بالمملكة العربية السعودية بمثل هذا النوع من البحوث حيث ان الباحثة وعلى حد علمها لم تعثر الا على القليل من هذه الدراسات في وزارة التعليم في مجال ٤. تدريب المعلمين قبل الخدمة وخاصة لدى خريجي الجامعات والكليات مما يزيد أهمية مناقشة هذا البحث.

٥. قد يسهم هذا البحث في تقديم توصيات ومقترحات لكيفية تدريب المعلم قبل الخدمة.

٦. قد يسهم هذا البحث في اثراء مجال التدريب من خلال استحضار اساليب تدريب المعلمين قبل الخدمة في دول اجنبية وعربية([1]).

٧. قد يسهم هذا البحث في اثراء طرق تدريب المعلمين قبل الخدمة وتحديدا في الجامعات والكليات ووزارة التعليم

٨. قد يسهم هذا البحث بتصميم واعداد خطة تدريبية للمعلمين قبل الخدمة.

أهداف البحث: تهدف الباحثة من اجراء هذا البحث الى تحقيق الأهداف التالية:

---

1 الباحثة أ/ عبير كعكي

١. التعرف على مفهوم التدريب.

٢. التعرف على مفهوم التدريب قبل الخدمة.

٣. التعرف على مفهوم التدريب اثناء الخدمة.

٤. التعرف على الاتجاهات الحديثة لبرامج التربية العملية.

٥. توضيح خطة لتدريب المعلمين قبل الخدمة.

حدود البحث : يقتصر هذا البحث على :

حدود موضوعية : توضيح الخطة تدريبية للمعلم قبل الخدمة.

حدود مكانية: تم تناول البحث من خلال الدراسة بجامعة ام القرى والعمل بادارة التعليم بمكة.

حدود زمانية : تم تناول البحث بعد خبرة (٢٠ سنه) في التعليم وملاحظة مستوى التدريب وأهميته بالنسبة للمعلمات والمعلمين([1]).

مسلمات البحث : ينطلق هذا البحث من مجموعة مسلمات أهمها مايلي:

١. ان فهم المعلم لأهمية التدريب قبل الخدمة في غاية الأهمية بالنسبة للميدان التربوي.

٢. ان فهم المعلم لأنواع التدريب التربوي يعد أمرا ضروريا.

٣. ان التدريب التربوي للمعلم قبل واثناء الخدمة عند وضع برامجه لابد من مراعاة معايير دقيقة واحتياجات محددة حتى تتم عملية التدريب بصورة موضوعية.

---

1 الباحثة أ/ عبير كعكي يوم السبت ١٤٣٧/٣/٢٩ الساعة ٤ عصرا

٤. ان معرفة المعلمين بأهمية التدريب قبل الخدمة يتيح الفرصة امامهم للتدريب المناسب قبل مزاولة المهنة وتحسين الأداء في ظل التدريب المسبق للعمل والتدريب الجيد المحدد في هذا البحث.

٥. ان وجود خطة تدريبية للمعلم قبل الخدمة يجعل عملية التعليم اكثر موضوعية([١]).

مصطلحات البحث:

تعريف المعلم: المدرس أو المعلم هو الذي يعلم في المدرسة أو المعهد العلمي والأدبي ومن خلاله يتم بناء شخصيات أبناء الوطن. يتم إعداد هؤلاء المدرسين في كليات التربية المتخصصة في كافه التخصصات العلمية والأدبية، ومدة الدراسة فيها أربعة سنوات يحصل بعدها الخريج على درجة البكالوريوس في التخصصات العلمية أو الليسانس في التخصصات الأدبية. ويصبح الخريج مؤهلا للتدريس في تخصصه بكفاءة دون غيره([٢]).

تعريف التدريب التربوي: ذكرت فاطمة البغدادي ماهية التدريب التربوي يعرف التدريب التربوي بأنه «عملية تربوية موجهة ومخططة، تسعى إلى رفع كفاءة العاملين، وتمكينهم من استخدام مهاراتهم وطاقاتهم، لتحقيق أفضل مستوى لأداء العمل، عن طريق برامج معدة لتزويدهم بالمعلومات والمهارات والخبرات اللازمة»، وفي تعريف آخر هو «أمر مهني يستمر ما استمرت العملية التربوية»، بينما

---

1 الباحثة عبير كعكي الجمعة ١٤٣٧/٣/٢٨هـ الساعة ١٢ ليلا.

2 مقال، بوابة الكترونية، صفحة ويكبيديا، الموقع: https://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%85%D8%AF%D8%B1%D8%B وقت الدخول: الساعة ٢ ظهرا، يوم السبت ١٤٣٧/٣/٢٩

في تعريف ثالث، هو «عملية سلوكية يقصد بها تغيير الفرد، بهدف تنمية قدراته، ورفع كفايته الإنتاجية، ([1])

تعريف اعداد المعلم قبل الخدمة: إعداد المعلم قبل الخدمة هو نظام تعليمي من يتألف من مدخلات وعمليات ومخرجات ومن مدخلاته: أهداف تسعى إلى تكوين الطالب المعلم ليصبح معلماً في المستقبل – وخطة درسية تحتوي على مكونات أربعة هي:

الثقافة العامة والتخصص الأكاديمي والتخصص المهني والتربية العملية. ومن عمليات هذا النظام: الطرائق والتقنيات وأساليب التقويم المستخدمة لتحقيق أهداف النظام. أما مخرجات هذا النظام فهي المعلم المتمرن الذي يبدأ الخدمة في أحد المراحل التعليمية حسب ما أُعِدَّ له(١٢).

تعريف التدريب اثناء الخدمة: عرفته وزارة المعارف(١٤١٩ هـ)بأنه " كل برنامج منظم و مخطط يمكن التربويين من النمو في المهنة التعليمية، بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية و المسلكية، و كل ما من شأنه أن يرفع من العملية التربوية، و يزيد من طاقة الموظف الإنتاجية " تعريف التدريب التربوي من خلال ثلاثة

مفاهيم هي: المفهوم العلاجي و المفهوم السلوكي و المفهوم الإبداعي. أما تعريف الزهراني(١٤١٥هـ)فهو " انه نشاط مخطط، يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد أو مجموعة الأفراد في منظمة أو مؤسسة معينة، تتناول معلوماتهم و أداءهم و

---

1 فاطمة محمد البغدادي، التدريب التربوي تصحيح المسار، مجلة المعرفة، على الرابط http: //almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=429&Model=& يوم الجمعة ١٤٣٧/٣/٢٨هـ (١٢) الأحمد ، خالد طه(٢٠٠٤): إعداد المعلم وتدريبه ، منشورات جامعة دمشق. منتدى عصافير الجنة، الرابط http: //burg.alafdal.net/t36-topic، تاريخ الدخول السبت ١٤٣٧/٣/٢٩هـ الساعة ٥ مساءا الساعة ٤ عصرا

سلوكهم و اتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة و إنتاجية عالية ". كما عرفه اللقاني و الجمل (١٤١٦هـ)

بأنه " تدريب بني عادة وفق خطة معينة بعد الالتحاق بالمهن و يأتي نتيجة تطوير المعارف و المهارات بشكل مستمر، و يهدف إلى رفع كفاءته العلمية و التعليمية الحادثة، و تستمر هذه العملية طالما المعلم ممارساً لمهنته ". كما أورد عثمان(١٤٢٢هـ، ص ص ١٩ - ٢٢) عدة تعريفات منها: وزارة التربية و العلوم البريطانية " أي نشاط يقوم به المعلم بعد انخراطه في سلك التدريس، بحيث يتعلق هذا النشاط بعمله المهني ". وزارة الصحة و التربية و الرفاهية الأمريكية " برنامج من الأنشطة المنظمة، موجهة من قبل النظام التعليمي أو يحظى بموافقته، و يعمل على النمو المهني و زيادة كفاءة هيئة العاملين أثناء فترة خدمتهم في النظام التعليمي ". هندرسون "الأنشطة المنظمة و الموجهة لتحسين أدائهم المهني ". علي عبد ربه " مجموعة برامج و أنشطة مخططة في ضوء فلسفة و استراتيجية واضحة، منبثقة من فلسفة و سياسة المجتمع عامة و التعليم([1]).

خاصة و تهدف إلى: تأهيل علمي أو تربوي، تجديد، توجيه، إعداد قيادات تعليمية ". أما تعريفه الخاص فهو " كل نشاط مخطط و منظم يهدف إلى إحداث تغيرات في الفرد و الجماعة التي يتم تدريبها، من أجل

تطوير معارفهم و خبراتهم و اتجاهاتهم و تجديد معلوماتهم، ورفع كفاءتهم الأدائية، و تحسين خدماتهم الحالية و المقبلة، عن طريق استكمال تأهيلهم لمواجهة ما يستحدث من مستجدات تربوية تقتضيها خطط التعليم كحل مشكلات النظام التعليمي، و رفع مستوى الخدمات التعليمية ".

---

1 موقع جامعة ام القرى، التدريب التربوي، على الرابط https://uqu.edu.sa/nashahrani/ar/112698، وقت

أما نبراي(١٩٩٩م) فقد ذكر تعريفه التالي: هي عملية تمثل الوجه الآخر لإعداد المعلم قبل الخدمة، و هما وجهان مكملان لبعضهما. و مفهوم التدريب مفهوم واسع يشمل كل فرد يعمل في النظام التعليمي مهما كان عمله، و في أي جزء من وحدات النظام التعليمي، ص ٨٩. و عرفه يوسف(بدون ت)بأنه: " كل برنامج مخطط ومنظم يمكن المعلمين من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية و المسلكية، و كل ما من شأنه أن يرفع مستوى عملية التعليم والتعلم، ويزيد من طاقات المعلمين الإنتاجية " ص ١٣. أما الابراهيم و آخرون (١٤٢١هـ)فقد عرفه بأنه: " عمليات التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة "([١]).

1 نفس المرجع السابق، موقع الجامعة، التدريب التربوي

الدخول: يوم السبت ١٤٣٧/٣/٢٩هـ الساعة ٥: ٤٥مساءا

الفصل الثاني: ادبيات البحث الاطار النظري

المبحث الأول:

الأدوار التي يمثلها المعلما:

يمثل المعلم في العصر التربوي الحديث عدة أدوار تربوية اجتماعية تساير روح العصر والتطور منها:

١- دور المعلم كناقل معرفة: - دور المعلم في رعاية النمو الشامل للطلاب: ([1]).

٣- دور المعلم كخبير وماهر في مهنة التدريس والتعليم:

٤- دور المعلم في مسؤولية الانضباط وحفظ النظام:

٥- دور المعلم كمسؤول عن مستوى تحصيل الطلاب وتقويمه: ([2]).

٦- دور المعلم كمرشد نفسي:

٧- دور المعلم كنموذج:

٨- دور المعلم كعضو في مهنته: . ([3]).

٩- دور المعلم كعضو في المجتمع:

---

1 محمد عبدالله البيلي: علم النفس التربوي وتطبيقاته. ط١، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م، مكتبة الفلاح - العين.

2 محمود أحمد موسى: " المعلم: أنماطه وأدواره في التراث والتربية الحديثة " . ص٥١، مجلة الدراسات التربوية، العدد الثاني، ١٩٨٦/١٩٨٧م، منطقة العين التعليمية.

3 محمود عبدالقادر علي قراقزة: مهنتي كمعلم . ط١، ١٤١٦هـ /١٩٩٦ م، الدار العربية للعلوم - لبنان .

ومن هذه الأدوار والتي تقع على عاتق المعلم وهو مسؤول عنها مسؤولية كاملة امام اللّه عز وجل اولا ومن ثم امام المسؤولين والمجتمع واخيرا تجاه طلابه جيل المستقبل

لذلك يتوجب مناقشة تدريب المعلمين قبل الخدمة واثناء الخدمة ومعرفة الاتجاهات المعاصرة في اعداد المعلم وتنميته مهنيا ([1]).

1 محمود عبدالقادر علي قراقزة: نحو ميادين وفعاليات تربوية معاصرة . ط١، ١٤٠٨هـ1988 / م، مكتبة العلا- الشارقة،

المبحث الثاني:

الاتجاهات العالمية للتنمية المهنية للمعلمين:

أ- أهمية الاتجاهات المعاصرة في التنمية المهنية للمعلمين.

ب- الاتجاهات المعاصرة حول سياسة قبول الطلبة في كليات التربية.

ج- الاتجاهات المعاصرة في نظام الدراسة وبرامجها في كليات التربية.

أ- أهمية الاتجاهات المعاصرة في التنمية المهنية للمعلمين.

إن الحاجة إلى النمو المهني حاجة قائمة باستمرار، هذا الأمر يتطلب ضرورة أن يحافظ المعلم على مستوى متجدد من المعلومات والمهارات والاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم وتقنياته، وبهذا يكون التعليم بالنسبة للمعلم عملية نمو مستمرة ومتواصلة، فالمعلم المبدع هو طالب علم طوال حياته، وليس المعلم الذي يقتصر في حياته على المعارف والمهارات التي اكتسبها في مؤسسات الإعداد ([1]).

ونظرا لصعوبة إعداد المعلم الصالح لكل زمان ومكان، في ظل ثورة التكنولوجيا والمعلومات أصبح التخطيط التربوي أكثر ضرورة من اجل توفير الخدمة التربوية اللازمة للمعلم، والتي تتضمن تزويد المعلم بمواد التجدد في مجالات العملية التربوية، وبالمستجدات في أساليب وتقنيات التعليم والتعلم وتدريبه عليها، واستيعاب كل ما هو جديد في النمو المهني من تطورات تربوية وعلمية، وبالتالي رفع أداء المعلمين وإنتاجيتهم من خلال تطوير كفاياتهم التعليمية بجانبيها المعرفي والسلوكي(الأدائي ([2]).

---

1 د/ صلاح أحمد الناقة وإيهاب محمد أبو ورد" إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ضوء التحديات المستقبلية، على الرابط http: //portal.qou.edu/

2 نفس المرجع السابق

المبحث الثالث:

الاتجاهات المعاصرة حول سياسة قبول الطلبة في كليات التربية:

يتوقف نجاح نظم الجودة الشاملة لإعداد المعلم على جودة العناصر البشرية المرشحة للالتحاق بالمهنة وممارستها، الأمر الذى يتطلب وجود معايير واضحة لانتقاء وقبول الطلبة المرشحين لكليات التربية، وهذا يتطلب تشكيل فريق من المراكز العلمية لإعداد قائمة بالمواصفات المطلوبة التى تمثل كفاءات معلم الغد، والتى يتم ـ في ضوئها عمليات تقويم الطلبة الراغبين ـ في الالتحاق بالمهنة. وبالتالي يسهل تحديد النسبة المحددة للقبول:

أ- تحديد جوانب شخصية معلم الغد

يمكن تحديدها من خلال مقابلة شخصية مقننة وتكون بصورة موضوعية، ـ في ضوء أدوات ومقاييس ذات معايير صادقة وثابتة ـ في زمن محدد، وذلك لتحديد السمات الأولية للتكوين المهني الممثلة ـ في السمات الشخصية وميول الطالب نحو المهنة، والعمل مع طلبة المراحل التعليمية المختلفة وكذلك اللياقة الجسمية والصحية والنفسية.

ب- المستوى الخلقي والاجتماعي(٢١).

وهذا يتطلب من المسئولين سرعة إعداد أو إعادة تقويم معايير الاختبارات، لتحرى درجة الدقة والموضوعية ـ في الأدوات التالية:

*اختبارات الشخصية والميول المهنية.

*اختبارات القدرات والاستعدادات المختلفة.

*اختبارات اللياقة البدنية والصحية.

ج- تحديد المستوى التحصيلى التعليمي الفعلي

وهذا يتطلب من أساتذة التخصص بكليات الإعداد ما يلي:

*التحقق من مستويات ونسب نجاح الطلبة في مواد التخصص، والتي يرغب الطالب قي الالتحاق ببرامجها.

*إعداد وعقد اختبارات تحصيلية تحريرية وشفهية داخل الجامعة وقبل القبول.

د- العمليات الإدارية العامة لضمان صلاحية شروط القبول وتعتمد على توفير كل طالب للمستندات التالية:

*شهادة النجاح في الثانوية العامة.

*خطاب القبول من عمادة القبول و التسجيل.

*شهادة اجتياز اختبارات اللياقة الشخصية والمهنية من لجنة الانتقاء بالكلية.

*شهادة اجتياز الاختبار التحصيلى والشفهي في التخصص من قبل أساتذة الكلية في التخصصات المختلفة.

*شهادة طبية تفيد خلوة من الأمراض الجسدية والنفسية.

*شهادة تفيد مدى قدرته على استخدام لغته الأم بطلاقه وبدون أخطاء بجانب أية لغة أجنبية أخرى.

أما بالنسبة لسياسة القبول بين كليات الإعداد في العالم فقد تعددت أساليبها على النحو التالي:

١- سياسة القبول بالولايات المتحدة الأمريكية([1])

---

1 د/ صلاح أحمد الناقة وإيهاب محمد أبو ورد" إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ضوء التحديات المستقبلية، على الرابط http: //portal.qou.edu

يتم قبول الطلبة في كليات الإعداد وفقًا للمتطلبات التالية:

- يجب على الطلبة الذين أكملوا عامين دراسيين بالكلية ويرغبون في التقدم لبرامج التدريس والعمل في المهنة أن يحرروا استمارة للالتحاق قي برامج إعداد المعلم قبل بداية الدراسة بأربعة أسابيع.
- تقديم شهادة طبية تفيد خلوه من الأمراض المعدية والنفسية
- التوقيع علي عقد مبرم مع عميد الكلية بالتزامه باستكمال المناهج المقررة.
- استيفاء متطلبات دراسة مقررات التوجيه المهني والتربوي.
- يشترط حصول الطالب علي تقدير لايقل عن ٢. ٥ من ٤ وفقًا لعدد ساعات المواد التخصصية والثانوية.
- يشترط حصول الطالب علي تقدير مقبول أو أكثر في المقررات التى تم دراستها مثل طرق التدريس – التربية الخاصة – المواد التخصصية.

٢- سياسة القبول في فرنسا

وهذه تتطلب ما يلي:

اختيار أفضل العناصر قبل الموافقة على قبول الطالب فى برامج الإعداد، وذلك باستخدام الأساليب التالية:

*اجتياز امتحان الجدارة المدرسية.

*عقد اختبارات شخصية لتحديد مدى استعداده للعمل فى المهنة وللتعرف عن مدى حبه وميله للتعامل مع الأطفال بمختلف مراحلهم العمرية.

- التأكد من أن هناك عددًا من المواصفات يجب أن تتوافر فى معلم المستقبل، وبالتالي من المفترض أن تتوافر فى هذا الطالب قبل الالتحاق ببرنامج الإعداد.

- يتم اختبار الطالب للالتحاق بالمعاهد العالية لتدريب معلمي المرحلة الابتدائية بعد حصوله على شهادة دبلوم الدراسات الجامعية أو ما يعادلها.

- فى نظام القبول الخاص لتأهيل الطالب للمرحلة الثانوية، فيتم بعد حصول الطالب على درجة الثانوية ثم الالتحاق بالجامعة لمدة ثلاث سنوات، أو لمدة أربع سنوات(٢٣). وبحصوله على أى من الشهادات التالية:

أ- الحصول على شهادة القدرة على التعليم في المرحلة الثانوية.

ب- الحصول على شهادة القدرة على التعليم في المعاهد الرياضيةو التقنية.

٣- سياسة القبول في ألمانيا)

يشترط عند قبول الطلاب في كليات التربية في ألمانيا الحصول على شهادة إتمام. Abiturواجتياز امتحان المرحلة الثانوية وللالتحاق بمعاهد تدريب المعلمين بعد مضى الطالب أربع سنوات في المرحلة الأولى وتسع سنوات فى المرحلة الثانوية، يسمح له بالالتحاقGrundsehule بالجامعة للحصول على الدرجة الجامعية الأولى.

٤- سياسة القبول في المملكة المتحدة

يشترط عند قبول الطلاب في كليات التربية الحصول على ما يلي:

*(BED)الدرجة الجامعية الأولى المستوى الرفيع. (* (GCE)النجاح فى مادتين من بشرط أن يحصل على مستوى جيد(* (GCSE)النجاح في ثلاث مواد من امتحان أو أكثر أو ما يعادلها.

*يشترط أن تكون اللغة الإنجليزية والرياضيات من المواد المختارة للتقدم لامتحان. GCSE))

: أما بالنسبة الالتحاق ببرنامج إعداد المعلم PGCE فيشترط ما يلي:

*الحصول على درجة جامعية أو ما يعادلها.

*المرور بعدد من الاختبارات التحريرية والشفهية والصحية لتقويم واختبار صلاحيته لمهنة التعليم

*يقوم بعمليات الاختيار والتقويم معلمون ذو خبرة.

٦- سياسة القبول في اليابان

وضع مجلس التعليم شروطًا لعمليات انتقاء وقبول الطلبة في مهنة الإعداد وفقًا لما يلي:

*الحصول على درجة جامعية.

أن يجتاز اختبار التأهيل للتدريس.

*أن يدرس سنة إضافية بعد التعليم الجامعي، أو يحصل على درجة الماجستير وذلك لمن يرغب فى التدريس في المرحلة الثانوية العليا ([1]).

1 الديب، بدر(١٩٩٢) : آليات التخطيط الشامل للإصلاح التعليمي، وثيقة تعليمية من الولايات المتحدة الأمريكية، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

المبحث الرابع

الاتجاهات المعاصرة حول التكامل بين إعداد المعلمين قبل الخدمة وتنميتهم مهنيًا أثناءها

بدأ مفهوم التربية المستمرة في أواخر الستينات من القرن العشرين يدعم فكرة التخطيط المتكامل، وفي أوائل السبعينات أوصت المؤتمرات واللقاءات التربوية باتخاذ التدابير على مختلف الأصعدة القانونية، والمهنية، والنقابية، والاجتماعية، للتخفيف تدريجيًا والقضاء نهائيًا على المفارقات الموجودة بدون وجه حق في التسرب([1])

الإرادي لمختلف فئات المعلمين، وإعادة النظر بشكل جذري في شروط إعداد المعلمين، بحيث يبدأ الإعداد

بمرحلة أولية" قبل الخدمة "ويستمر طيلة الحياة العملية في صورة دورات للتطوير والتجديد المستمرين

وبناء عليه، أصبح الاتجاه إلى نظام موحد لتكوين المعلم يجمع في ثناياه النظم التقليدية مثل نظام قبول المعلم إلى مؤسسات الإعداد، ونظام الإعداد، ونظام التدريب، وإضافة إلى هذه النظم، هناك اتجاه لإدخال نظامين جديدين، الأول: نظام التهيئة للممارسة العملية، وهذا يأتي بعد نظام الإعداد، ويكون على غرار نظام التفرغ للممارسة الفعلية للأطباء في المستشفى قبل الخروج للحياة العملية، فقد بدأ اتجاه في أوروبا إلى تأسيس ما أسموه" مدارس التطوير المهني" وتؤدي هذه المدارس بالنسبة للمعلم المبتدئ الوظيفة نفسها التي يؤديها في المستشفى التعليمي

1 د/ صلاح أحمد الناقة وإيهاب محمد أبو ورد" إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ضوء التحديات المستقبلية، على الرابطhttp: //portal.qou.edu /

بالنسبة للطبيب المبتدئ، والثاني: نظام التعليم المستمر مدى الحياة المهنية، ويدخل البعض في هذا النظام" التعليم الذاتي ([1]).

التي يحصل عليها المعلمون في ظل عصر المعلومات والانفجار المعرفي لا تكون نهاية المطاف، ولكن لابد أن يتبعها تدريب مستمر أثناء الخدمة، بهدف الارتفاع بمستوى الأداء في عصر يعد الإتقان فيه أهم سماته، إضافة إلى تطور المعرفة وتجددها وتراكمها. ويحدد(جبرائيل، ١٩٨٣) أزمة الازدواجية في إعداد المعلم وتدريبه بقوله" إنه لا يمكن بأية حال من الأحوال أن نفصل بين إعداد المعلم وتدريبه، فكلاهما وجهان لعملة واحدة هي عملية تكوين المعلم. ويتساءل: إن هذا الاتجاه يستدعي التفكير جديًا في الإجابة عن السؤال حول ما إذا كان هناك برنامج لإعداد المعلم وآخر لتدريبه؟ أم هناك برنامج واحد للتكوين؟ وبتوضيح أكثر هل على مخططي مناهج إعداد المعلمين وواضعيها أن يضعوا في اعتبارهم ضرورة تضمين المنهج جميع الخبرات التي يتطلبها تكوين المعلم، وبهذا تصبح مناهج الإعداد والتدريب منهجًا واحدًا متكاملا، يكتسب الطالب /المعلم جزءًا من خبراته في فترة الإعداد، بينما يكتسب القسم الآخر أثناء الخدمة، على أن يجري ذلك في إطار مؤسسة واحدة هي مؤسسة تكوين المعلم (٢٥).

ومن هنا يتضح أن هذا الاتجاه ظهر بسبب التطورات المعاصرة في التدفق المعرفي والتكنولوجي، وأن برامج إعداد المعلم داخل الكليات لم تعد كافية لإعداده للممارسات المهنية بنجاح

وقد تبنت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم هذا الاتجاه حينما قررت عن طريق مؤتمراتها أن تكون عملية الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثنائها

---

1 بشارة، جبرائيل(١٩٨٦(: تكوين المعلم العربي والثورة العلمية والتكنولوجية، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات (٢٥)بشارة، جبرائيل(١٩٨٦(: تكوين المعلم العربي والثورة العلمية والتكنولوجية، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

عملية مستمرة مادام المعلم قائمًا بالعمل في الميدان. وهنا يأتي مفهوم تكوين المعلم ليعني كلا من الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثنائها، ([1]).

وتعريف تدريب المعلمين قبل الخدمة هو عبارة عن التعليم والتدريب الذي يتلقاه المُعلمون المتدربون قبل توليهم أي أعمال تعليمية.

وقبل الالتحاق بأي برنامج تعليم قبل الخدمة يتعين حصول المتدربين على درجة سابقة، سواء أكانت عامة أو شرفية، في مادة من اختيارهم، (مثل اللغة الإنجليزية أو الرياضيات أو العلوم أو التربية الدينية). وفي الولايات المتحدة، يتعين على المتدربين في كثير من الأحيان إجراء اختبار قبل قبولهم في أي برنامج معتمد و/أو عند التخرج

حتى يتسنى لهم الحصول على شهادة. ويكون تطبيق PRAXIS I أو PRAXIS II ضروريين عادةً لهذا الغرض. وأثناء برنامج التعليم قبل الخدمة يتعلم المدرس المتدرب كيفية استخدام خبرته لصياغة خطط الدرس لتدريسه في الفصل. وتتضمن الموضوعات العامة إدارة الفصل وخطط الدرس والتطور المهني ويتبع مدرسًا متمرسًا. وتتاح للمدرس المتدرب الفرصة لتطوير مهاراته من خلال خطط الدرس وتعلم كيفية التدريس وإدارة الفصل.

جدير بالذكر أن برامج ما قبل الخدمة ليست متشابهة وأن الشهادة التي يتم الحصول عليها في بلد ما من الممكن ألا يتم الاعتراف لها في بلد آخر. ففي الولايات المتحدة، نجد أن عملية التبادل بين الولايات محدودة. "([2]).

---

1 نفس المرجع السابق.

2 د/ صلاح أحمد الناقة وإيهاب محمد أبو ورد" إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ضوء التحديات المستقبلية، على الرابط http: //portal.qou.edu

المبحث الخامس

الاتجاهات المعاصرة في نظام الدراسة وبرامجها في كليات التربية:

إن برامج إعداد المعلمين تؤثر في نوعية التربية في ذلك البلد حيث تعتمد كفاءة المعلمين إلى حد كبير على البرامج التي تعد لهم قبل انخراطهم في مهنة التعليم، فإذا كانت البرامج جيدة فإن التربية تكون فعالة ([1]).

وطرحت الاقتراحات والتوصيات والمشاريع عبر الدراسات والمؤتمرات لإحداث الإصلاح والتطوير المأمول في نظم إعداد المعلم بكليات التربية، وقد شملت مجالات التطوير والتجديد ما يلي:

اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا على أساس المهارات.

تطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات التربية

الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية.

تحديث وتنويع طرق التدريس وأساليبه في كليات إعداد المعلم.

توظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة في كليات التربية.

اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا في ضوء أسلوب النظم.

الاطمئنان إلى جودة الخريج قبل تعيينه بشكل دائم.

الاهتمام بالبعد الأخلاقي والوجداني للمعلم

تفريد التعليم في كليات اعداد المعلم.

---

1 د/ صلاح أحمد الناقة وإيهاب محمد أبو ورد" إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ضوء التحديات المستقبلية، على الرابط http: //portal.qou.edu

المشاركة المجتمعية في وضع وتنفيذ برامج اعداد المعلم.

مواكبة المناهج والمقررات للنمو المعرفي المتسارع.

مسئولية كليات التربية في متابعة خريجيها.

توحيد جهة المسئولية عن اعداد المعلم.

الأخذ بأسلوب التعلم الذاتي في برامج إعداد المعلم

الاهتمام بالإعداد الثقافي للمعلم في عصر العولمة

الاتجاه إلى زيادة سنوات الإعداد.

توجيه البحوث والدراسات لتطوير كليات التربية.

الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم. ([1]).

وفيما يلي عرض لكل منها:

اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا على أساس المهارات:

ظهر هذا الاتجاه نتيجة القصور في إعداد المعلم، وما أدت إليه المتغيرات العالمية من ظهور مصادر جديدة ومتنوعة وأساليب جديدة للتدريس. ويمثل هذا الاتجاه تطورًا لأهداف إعداد المعلم، فبعد أن كانت البرامج تركز في الماضي على الجانب المعرفي، أصبحت تهدف إلى الشمول والوظيفية وترتبط بتحسين الأداء داخل حجرة الدراسة. وتتلخص الفكرة الرئيسية له في أن كفاءة المعلم، وأداءه، وتدريبه قبل وأثناء الخدمة هي الأساس، حيث إن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى

---

1 د/ صلاح أحمد الناقة وإيهاب محمد أبو ورد" إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ضوء التحديات المستقبلية، على الرابط http: //portal.qou.edu

مجموعة من المهارات التدريسية، والتي إذا أجادها الطالب / المعلم داخل كليات التربية زاد احتمال أن يصبح معلمًا ناجحًا (٣٠).

ويؤيد هذا الاتجاه(سرحان، ١٩٧٥)حينما يقرر" بأن هذا الاتجاه في الإعداد يؤدى بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى رفع مستوى مهارات المعلم،

الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية:

يشهد التعليم الجامعي على الصعيد العالمي محاولات جادة لتطويره وتحديثه من خلال نظام الاعتماد الأكاديمي الذي أصبح أمرا ملحا باعتباره الأساس المناسب لعمليات الإصلاح والتطوير، وأصبحت بداية الإصلاح أو التطوير لكليات التربية تبدأ من توجهها للحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها، ويقصد به " الاعتراف بالكفاءة الأكاديمية لأي مؤسسة آو برنامج تعليمي في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات أكاديمية متخصصة على المستوى المحلي أو الإقليمي(٣١).

و يساهم الاعتماد الأكاديمي بصورة ملموسة في تحقيق كفاءة الكلية من الناحيتين الإدارية والأكاديمية لضمان جودتها واستمرار تحسين العمل بها، وذلك من أجل إعداد خريجين متميزين يتقنون المهنة، كما يعزز سمعة الجامعة أو الكلية (٣٢).

ويتطلب تطبيق مباديء ومعايير الاعتماد الأكاديمي توفير آلية لمساءلة جميع المعنيين بإعداد البرامج الأكاديمية

وتنفيذها والإشراف عليها، واعادة النظر في البرامج الأكاديمية للكلية وتحسينها في ضوء متطلبات الميدان التربوي، وتوفير معلومات واضحة ودقيقة للجهات المعنية بأهداف البرامج التي تقدمها الجامعة أو الكلية (٣٣).

ومن المعايير التي تتبعها بعض الدول لتطوير منظومة كليات التربية بما يتفق والتوجهات المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد برامج (NCATE) العالمية المعاصرة معايير منظمة

The National Council for Accreditation of Teacher-Educationإعداد المعلم على الآتي: NCATE وتشتمل معايير منظمة على:

أولا: أداء الطلبة المعلمين:

المعيار١ معرفة الطالب المعلم، ومهاراته، ومواقفه.

بناء على هذا المعيار، علي الطلبة المعلمين الذين يعدون للعمل بالمدارس كمعلمين، أن يدركوا المعرفة التخصصية والتربوية، والمهنية، والمهارات، والمواقف الضرورية لمساعدة كل التلاميذ بالمدارس على التعلم.

المعيار٢ نظام التقييم وتقويم الكلية:

أن يكون لدى الكلية نظام تقييم يقوم بجمع وتحليل البيانات الخاصة بمؤهلات المتقدمين، وأداءالطلبة المعلمين والخريجين، وذلك لتقويم وتحسين الكلية وبرامجها.

ثانيًا: طاقة الكلية:

المعيار٣ الخبرات الميدانية والتدريب العملي.

تقوم الكلية مع المدارس المشاركة بتصميم وتطبيق وتقويم الخبرات الميدانية والتدريب العملي، حتى يصل الطلبة المعلمين وغيرهم من أفراد المدارس بتطوير المعرفة، والمهارات، والمواقف الضروريةلمساعدةالطلبة على التعلم.

المعيار ٤ التنوع.

تقوم الكلية بتصميم تطبيق وتقويم المنهج والخبرات للطلبة المعلمين لكي يكتسبوا ويطبقوا المعرفة والمهارات والمواقف الضرورية، وتشمل هذه الخبرات العمل مع أعضاء هيئة تدريس متنوعين بالكلية وبالمدارس، ومع طلبة معلمين متنوعين، ومع تلاميذ متنوعين في الصفوف من الطفولة المبكرة حتى نهايات المرحلة الثانوية.

المعيار ٥ مؤهلات أعضاء هيئة التدريس، وأدائهم، ونموهم المهني([1]).

على أعضاء هيئة التدريس بالكلية أن يكونوا مؤهلين ويمثلون نماذج لأفضل الممارسات المهنية في البحث، وخدمة المجتمع، والتدريس، بما في ذلك قيامهم بتقييم فاعليتهم الذاتيةفي علاقتها بأداء الطلبة المعلمين، ويجب على

الكلية أن تقوم بانتظام بتقويم أداء أعضاء هيئةالتدريس وتسهيل نموهم المهني.

المعيار ٦ إدارة الكلية ومصادرها. :

أن تتوفر لدى الكلية القيادة والسلطة والميزانية والقوى البشرية والتسهيلات والمصادر، بمافي ذلك مصادر تكنولوجيا المعلومات، اللازمة لإعداد الطلبة المعلمين.([2])

تحديث وتنويع طرق التدريس وأساليبه في كليات اعداد المعلم:

1 أحمد، شاكر محمد وآخرون(١٩٩٩ .(الأصول المنهجية والتعليم في أوربا وشرق أسيا والخليج العربي ومصر، القاهرة: بيت الحكمة للإعلام والنشر.

2 د/ صلاح أحمد الناقة وإيهاب محمد أبو ورد" إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ضوء التحديات المستقبلية، على الرابط http: //portal.qou.edu

ظهرت العديد من طرق التدريس الحديثة التي يجب على كليات التربية الأخذ بها عند إعداد المعلم ومن هذه الطرق على سبيل المثال لا الحصر: العصف الذهني، التدريس المصغر، العروض العملية، لعب الأدوار، التعلم التعاوني، الزيارات الميدانية، ورش العمل وغيره. ([1]).

وتحقيق ذلك يتطلب الاهتمام بالتنمية المهنية المستمرة لأعضاء هيئة التدريس لتطوير مهاراتهم التدريسية وتدريبهم على استخدام الطرق الحديثة في التدريس وتوجيه برامج التنمية المهنية إلى هذا الغرض، وتدريبهم كذلك على استخدام التقنية الحديثة كالحاسوب والانترنت ووسائط التعلم المتنوعة،

توظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة في كليات التربية:

يعد استخدام التقنيات الحديثة كوسائل تعليمية والانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الالكتروني من أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم حيث اعتمدت العديد من الدول المتقدمة على الوسائط التقنية الحديثة وشبكة الانترنت والحاسوب لتنفيذ برامج إعداد المعلم. وينعكس هذا الأمر على أداء المعلم ويجعل عملية إعداده أكثر سهولة كما يشجع المعلم على التدريس بطرق وأساليب حديثة باستخدام التقنية و ينمي لديه القدرة على التعلم الذاتي([2]).

ويمكن توظيف التكنولوجيا في كليات التربية من خلال تقديم المقررات)بما في ذلك الفيديو والصوتيات)على شكل مواد على الانترنت كما يمكن إدارة

1 العتيبي، منير وغالب، محمد (١٩٩٦:) معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية، رسالة الخليج العربي، السنة ١٦ العدد ٥٨

2 أحمد، دينا علي(٢٠٠٧:) الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة

حلقات النقاش والواجبات المنزلية من خلال مجموعات النقاش عن طريق برامج الاتصال المباشر والبريد الالكتروني([1]).

ويتطلب توظيف التكنولوجيا في برامج إعداد المعلم عدد من المتطلبات والتي توافرت في دول الخبرات الأجنبية والتي تتمثل فيما يلي:

الاستعانة بالمتخصصين في التكنولوجيا والبرمجيات ومصممي البرامج لتنفيذ المادة

العلمية بصورة جذابة وأكاديمية ونقلها على مواقع خاصة في الشبكة العالمية العنكبوتية.

وجود بنية تحتية تكنولوجية لاستخدام مختلف وسائط التعلم مثل شبكات الاتصالات المتقدمة وشبكات البث الإذاعي والمرئي وغيرها من التجهيزات التكنولوجية.

تنمية مهارات استخدام التكنولوجيا والبرمجيات المستخدمة في التعامل مع المادة العلمية المقروءة والمرئية والمسموعة في كل من الطالب المعلم وعضو هيئة التدريس.

اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا في ضوء أسلوب النظم:

يعد أسلوب النظم من المعالم البارزة للحضارة الحديثة، ويستند إلى نظرية النظم العامة المطبقة في التفكير والتخطيط والبحث العلمي، وأسلوب النظم مدخل في معالجة المشكلات الإنسانية المعقدة للوصول إلى فعالية

1 أحمد، دينا علي(٢٠٠٧:) الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة

عالية، وإتقان راق بأقل كلفة ممكنة وقد جاء هذا الأسلوب استجابة لتأثيرات الثورة العلمية التكنولوجية في الحقل التربوي، ويتعامل مع أية ظاهرة أو نشاط تعليمي ويشكل نظامًا متكاملا له عناصره ومكوناته وعلاقاته وعملياته

التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة داخل النظام، ويقوم هذا الأسلوب على مفهوم النظام، ويعرف بأنه مجموعة من الأجزاء التي تترابط فيما بينها لتحقيق هدف معين وفقًا لخطة مرسومة

المشاركة المجتمعية في وضع وتنفيذ برامج إعداد المعلم:

تهتم عدد من الجامعات العالمية بمشاركة جهات من داخل المدرسة وخارجها كالمعلمين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور في وضع خطط برامج إعداد المعلم، حيث أصبحت هذه الجهات وخاصة أولياء الأمور عنصر حيويا في بناء برامج إعداد المعلم وتصميمها، ويرجع الاتجاه المطالب بضرورة تبني مبدأ المشاركة في برامج إعداد المعلم إلى أهمية هذه الجهات وإدراكهم لاحتياجات الطلبة والمجتمع الخارجي ([١]).

مسئولية كليات التربية عن متابعة خريجيها:

أن تظل كليات إعداد المعلمين على صلة مستمرة بخريجيها حتى تكون على علم بمدى فاعليتها كمؤسسات لإعداد المعلم، حيث تشير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في أحد تقاريرها أن كليات إعداد المعلمين يجب أن تقدم دراسات لمتابعة المعلمين الجدد متعاونة مع الأجهزة المعنية بعد التحاقهم بالخدمة لمعرفة مدى كفاية برامج الإعداد والتعرف على ما يواجه المعلمين الجدد من مشكلات وما

1 نفس المرجع السابق أحمد، دينا علي(٢٠٠٧:) الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة

يعترضهم من معوقات واستخدام مثل هذه الدراسات أساسا لتحسين برامج الإعداد والتخطيط لبرامج التدريب معا.

توحيد جهة المسئولية عن إعداد المعلم:

لابد من توحيد جهة المسئولية عن إعداد المعلم لتتولى الجامعات ممثلة بكليات التربية فيها المسئولية الكاملة وذلك لضمان مستوى الإعداد ونوعيته وتوحيد الأهداف. وفي حالة عدم القدرة على توحيد جهة المسئولية لابد من التنسيق بين كليات إعداد المعلم والتعاون في وضع معايير موحدة لبرامج الإعداد وهذا ما تتبناه العديد من الدول الأجنبية

الأخذ بأسلوب التعلم الذاتي في برامج إعداد المعلم:

تعتمد برامج إعداد المعلم في العديد من الدول الأجنبية على مبدأ التعلم الذاتي حيث أصبح المتعلم محور العملية التعليمية ويقوم بالعبء الأكبر بالبحث والدراسة([1]).

في ظل عصر العولمة أصبح اعداد المعلم للتعامل مع الثقافات المتعددة ضرورة ملحة على نظم الإعداد، وقد أدركت مؤسسات اعداد المعلم في العديد من الدول أهمية هذا الأمر واهتمت بالإعداد الثقافي للمعلم، وتضمن ذلك تعليم اللغات المختلفة والانفتاح على العالم في تخصصات مثل الجغرافيا واللغات ودراسة الأدب من دول مختلفة وغيرها من الأدوات التي تحقق الإعداد الثقافي([2])

1 راشد، علي(٢٠٠٢) خصائص المعلم العصري وأدواره-الاشراف عليه -تدريبه، ط ١ القاهرة: دار الفكر العربي.

2 د/ صلاح أحمد الناقة وإيهاب محمد أبو ورد" إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ضوء التحديات المستقبلية، على الرابط http: //portal.qou.edu

الاهتمام بالإعداد الثقافي للمعلم في عصر العولمة:

الاتجاه إلى زيادة سنوات الإعداد:

جميع الاتجاهات تؤكد أن برنامج الإعداد ينبغي أن يقع في خمس سنوات بدلا من أربع سنوات وذلك من خلال إضافة سنة خامسة لتكون بمثابة ممارسة المهنة في ميدان التعليم بشكل متكامل ثم يخضع إلى انظمة تقويمية، و ب

موجبها يحصل الطالب المعلم على شهادة ممارسة المهنة.

توجيه البحوث والدراسات لتطوير كليات التربية:

الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات التربوية لتطوير برامج الإعداد ونظم الدراسة بكليات التربية، وتوجيه الدراسات التي تقدم لدرجات الماجستير والدكتوراه في مجال تطوير برامج كليات التربية والعمل على توجيه خطط البحوث لنيل الدرجة نحو هذا الهدف. وأن تكون هذه البحوث والدراسات الموجهة لتطوير كليات التربية إحدى المكونات الأساسية لبرامج إعداد المعلمين بل ويجب أن تكون هذه الدراسات عنصرا أساسيا ضمن العناصر التي يبنى عليها برامج الإعداد في كليات التربية.

الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم:

تطالب توصيات المؤتمرات والدراسات بضرورة الإطلاع على تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم للاستفادة من ذلك في تطوير كليات التربية ومواكبتها لما هو معمول به في هذه الدول، لذا رأينا أن نستعرض بشكل عام برامج ونظم الدراسة في الجامعات العالمية في كل من(الولايات المتحدة الأمريكية- فرنسا – ألمانيا- بريطانيا- السويد – اليابان- ماليزيا) باعتبار أنها من الدول المتقدمة تربويا والتي تواكب آخر المستجدات والتطورات([1]).

1 شرف، ٢٠٠ :) تطوير نظم إعداد المعلم ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي الحادي عشر: الجودة الشاملة

وسوف نجد تنوع واختلاف فيما يخص نظم إعداد المعلم في كل منها مما يوفر لنا بدائل للاختيار. ولتسهيل عملية اختيار البدائل في نظم إعداد المعلم فضلنا أن تقسم هذه النظم إلى مكوناتها الأساسية وفقًا لما يلي:

أولا- نظام الدراسة:

يستخدم في مجال إعداد المعلم مجموعة من الأنظمة أهمها النظام التكاملي والنظام التتابعي.

١. النظام التكاملي:

وفيه يدرس الطالب المواد الأكاديمية التخصصية والمقررات الثقافية ومواد الإعداد التربوي في مكان واحد يسمى كلية التربية أو كلية المعلمين لمدة أربع سنوات يحصل بعدها على درجة البكالوريوس(يحيى، ٢٠٠٣)

٢. النظام التتابعي:

وفيه يدرس الطالب المواد الأكاديمية التخصصية في كليات الآداب وكليات العلوم، وبعد الانتهاء من الدراسة والحصول على الدرجة الجامعية(البكالوريوس) يتم إعداد من يرغب في التدريس من خلال الالتحاق ببرامج الدبلوم التربوي لمدة عام أو عامين(محمد، ١٩٩٦)

وقد أبرزت العديد من الدراسات أوجه القصور في كل من النظامين التكاملي والتتابعي، ويعد النظام التكاملي هو النظام الأساسي لإعداد المعلم والشائع في معظم الدول العربية، إلا أن نظم الدراسة في الدول المتقدمة اختلفت باختلاف الجامعات حول طبيعة هذا النظام وظهرت في صور البدائل التالية: (أحمد، ٢٠٠٧)

أ- (النظام التكاملي:(

معظم الجامعات العالمية التي تتبع النظام التكاملي تسير على أحد الأنماط التالية:

١- نظام الفصلين. ٢- نظام الساعات المعتمدة.

ب (النظام التتابعي):

١- أجمعت الدراسات العالمية على سنة دراسية كاملة للتمهين التربوي بعد الحصول على درجة البكالوريوس، أي لمدة خمس سنوات.

٢- أما في ألمانيا فإن هذا النظام يتطلب بكالوريوس لمدة أربع سنوات بجانب إعداد مهني لمدة٢٤ شهرًا أي ما يقرب من ست سنوات

ثانيا- مدة الدراسة:

اختلفت مدة الدراسة من جامعة لأخرى حيث يتطلب إعداد معلم رياض الأطفال دراسة لمدة أربع سنوات من أجل الحصول على درجة البكالوريوس في حين تراوحت المدة أربع سنوات لمعلم المرحلة الابتدائية (الحلقة الأولى من التعليم الأساسي)،

و كذلك الأمر في إعداد معلم التعليم الإعدادي (الحلقة الثانية) من التعليم الأساسي يتطلب دراسة لمدة ٤ سنوات في معظم الدول، أما بالنسبة لمعلم المرحلة الثانوية فقد أجمعت معظم دول العالم المتقدمة على ما يلي

٤ سنوات للمعلم العادي، ٥ سنوات للمعلم المتخصص مثل(فرنسا، واليابان)، ٥ سنوات للمعلم الخبير علاوة على التحاقه لمدة عام على الأقل بالدبلومات المهنية والمتخصصة كما في فرنسا، أو الحصول على درجة الماجستير كما في اليابان.

ثالثا- المراحل التعليمية التي يعد لها المعلم:

يتم الإعداد وفقًا لبرامج مختلفة حسب المرحلة التعليمية، كبرامج إعداد معلم رياض الأطفال، التعليم الأساسي بمرحلتيه، الثانوي العام والثانوي الفني كما يحدث في فرنسا، بعض الولايات المتحدة الألمانية، واليابان، بينما في بعض الولايات الأمريكية والألمانية نجد أنها تعد برنامجًاواحدًا لكل المراحل التعليمية بنفس النظام والأسلوب. (غنيمة، ١٩٩٨)

رابعا - أسلوب التمهين التربوي([1]).

اختلفت برامج الإعداد في الجامعات العالمية حول أسلوب توزيع المقررات الأكاديمية والتربوية المهنية والثقافية على سنوات الدراسة وفقًا للبدائل الثلاثة التالية:

1 .البديل الأول:

أن يبدأ برنامج الإعداد بالمقررات التربوية لمدة عامين، يليها تدريس المقررات الأكاديمية في العامين التاليين.

2 .البديل الثاني:

وهنا نجد العكس تمامًا في بعض الجامعات العالمية الأخرى، حيث تبدأ بالمقررات الأكاديمية في العامين الأولين من الدراسة يليها تدريس المقررات التربوية في العاملين التاليين.

1 د/ صلاح أحمد الناقة وإيهاب محمد أبو ورد" إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ضوء التحديات المستقبلية، على الرابط http: //portal.qou.edu

٣. **البديل الثالث:**

فضلت جامعات أخرى المزاوجة بين المقررات الأكاديمية والتربوية بحيث يسيران جنبًا إلى جنب منذ بداية الدراسة حتى سنة التخرج. وهكذا نجد نماذج مختلفة لإعداد المعلمين في الجامعات العالمية، ولكل نموذج من هذه النماذج مبررات ومزايا لاستخدامه واعتماده كأساس لإعداد المعلمين، كما أن لكل نموذج نقدا يوجه إليه.

المبحث السادس

الاتجاهات المعاصرة فيما يتعلق بالتربية العملية.

تعد التربية العملية عصب الإعداد التربوي فمن خلالها يمارس المعلم دوره ويختبر قدراته ويتأكد من حسن أدائه لمهاراته، وهي الاختبار الصادق لمدى استيعاب الطالب المعلم لما درسه من مقررات أكاديمية ونفسية، فالجانب النظري لا يصنع المعلم فلا بد من تدريب عملي على أرض الواقع.

وتعرف التربية العملية والتي يطلق عليها أحيانا التدريب الميداني بأنها " تدريب على الممارسة الفعلية لمهنة التدريس في مدارس المرحلة التي يعد الطالب المعلم للتدريس بها تحت توجيه وإشراف المسئولين. وانطلاقًا من أهمية التربية العملية والخبرات الميدانية على كل المستويات نستعرض النظام المعمول لبرنامج التربية العملية في بعض الجامعات العالمية، فمن خلال الإطلاع على برامج التربيةالعملية على مستوى كليات التربية عالميًا في كل من)الولايات المتحدة الأمريكية- فرنسا– ألمانيا- بريطانيا- السويد- اليابان- ماليزيا) يمكننا الخروج بمجموعة من البدائل كخلاصة للخصائص الأساسية التي تميز هذا البرنامج وفقًا لما يلي:

أولا: التمهيد للتربية العملية:

أكدت نتائج التجارب العالمية الناجحة في سياسة إعداد المعلم مهنيًا انه يمكن تحقيق أقصى استفادة من برامج التربية العملية بإتباع الآتي:

- تحقيق الاندماج بين مقرري طرق التدريس والتربية العملية في بنية واحدة متكاملة.

• التأكيد على وجود أكثر من مقرر لطرق التدريس، توزع على أعوام الدراسة الأربعة اعتبارًا من السنة الدراسية الثانية.

• التمهيد لبرامج التربية العملية بعدد من المقررات التربوية الأساسية والتي من دون النجاح فيها لايسمح للطالب بالنزول إلى حقل التربية العملية مثل مقررات: علم النفس التربوي، التوجيه والإرشاد النفسي، أصول التربية، المناهج وطرق التدريس، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، الإدارة التربوية ([1]).

ثانيا: الفترة الزمنية المخصصة للتربية العملية:

أثير جدال حول الفترة المخصصة للتربية العملية والإعداد المهني للمعلم وكان من نتيجة ذلك ظهور عدة اقتراحات وبرامج، لذا نجد اختلاف في الفترة الزمنية المخصصة للتربية العملية من جامعة إلى أخرى حيث نجد أن بعض الدول تخصص فصل دراسيا، في حين أن دول أخرى تخصص للتربية العملية عامًا دراسيًا كاملا، وبشكل عام تفيد المعدلات العالمية زيادة ملحوظة في مدة التربية العملية (غنيمة، ١٩٩٨)

ثالثا: نظام توزيع التربية العملية على سنوات الدراسة: -

أكدت برامج إعداد المعلم في الجامعات العالمية على أهمية بدء التربية العملية بالتدريج من السنة الأولى بالجامعة حتى سنة التخرج، مع اختلاف الوزن النسبي للأيام المخصصة للأنشطة المختلفة للتربية العملية مثل المشاهدة، والتدريب الموزع والمكثف وفقًا للبدائل التالية: (غنيمة، ١٩٩٨)

البديل الأول: - نظام توزيع التربية العملية على فترات منظمة على النحو التالي:

---

1 نفس المرجع السابق د/ صلاح أحمد الناقة وإيهاب محمد أبو ورد" إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ضوء التحديات المستقبلية، على الرابط http: //portal.qou.edu

الفترة الأولى: فترة تهيئة داخل الكلية لتدريب الطلبة على مهارات صياغة الأهداف، تخطيط الدروس، إنتاج الوسائل التعليمية،

بناء أدوات التقويم، التدريس المصغر، والزيارات الميدانية.

الفترة الثانية: تتم داخل المدارس و تقتصر على الملاحظة لمعلم الفصل الأساسي في أساليب إعداد وتدريس المادة العلمية، والأنشطة اليومية لتصحيح الواجبات المنزلية، رصيد الغياب، ويمكن مشاركة الطالب لمعلم الفصل.

الفترة الثالثة: وفيها يتحمل الطالب مسئولية التدريس بنفسه، فيقوم بتدريس درسًا كاملا أو جزءًا منه تحت إشراف المشرف، وحضور زملائه، وتستمر لفترة مناسبة يحددها المشرف.

الفترة الرابعة: وفيها يتحمل المسئولية الكاملة في التدريس لعدد من الحصص منفردًا

البديل الثاني: وهو قريب من البديل الأول ولكن يتم على مرحلتين فقط:

المرحلة الأولى: تتم داخل الكلية وتهدف إلى إكساب الطلبة مهارات التدريس كتخطيط الدرس وإنتاج الوسائل التعليمية وغيرها، وتستخدم في هذه المرحلة أساليب متنوعة مثل التدريس المصغر والتدريبات العملية في معامل طرق التدريس والزيارات الميدانية للمدارس.

المرحلة الثانية: وفيها يتم تدريب الطلاب على ممارسة التدريس في المدارس وقد اختلفت في الجامعات العالمية حول المدة المخصصة ووقت التربية العملية، إلا أنها لا تخرج عن أحد البدائل التالية

- تفرغ الطلاب للتدريس في إحدى المدارس خلال الفصل الأول من السنة الرابعة.

• تفرغ الطلاب للتدريس في إحدى المدارس لمدة شهر واحد في كل من السنتين الثالثة والرابعة.

• اعتبار السنة الأولى لعمل المعلم بعد الحصول على البكالوريوس بمثابة سنة تدريبية يمارس فيها المعلم عمله بأجر كامل تحت إشراف الكلية التي تخرج منها([1]).

البديل الثالث: إضافة سنة خامسة تخصص بأكملها للتربية العملية وتسير كالآتي:

يسكن الخريجون في مدارس تعليمية على غرار المستشفيات التعليمية للقيام بالتدريس تحت إشراف الإدارة التعليمية والمدرسة المتعاونة، ويطلق عليه اسم(معلم امتياز) أو (مدرس مساعد)

يكون نصاب المعلم الطالب نصف نصاب المعلم الأصلي، ولكن عليه أن يشارك مشاركة كاملة في الأنشطة المدرسية ويلتزم بكافة قوانين المدرسة.

يمكن أن يقضي المعلم فترة معينة مع أول أسبوعين في العام الدراسي كفترة تمهيدية للمشاهدة أو التدريس بحضور المدرس الأول أو من له خبرة كبيرة في ذلك المجال.

يتقاضى المعلم أجرًا خلال هذا العام.

زيارة هيئة التدريس بالكليات كزيارات إشرافية على المعلم.

---

1 نفس المرجع السابق د/ صلاح أحمد الناقة وإيهاب محمد أبو ورد" إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ضوء التحديات المستقبلية، على الرابط http: //portal.qou.edu

تقويم المعلم يتم في نهاية العام من لجنة مكونة من أساتذة الكليات والمتخصصين بوزارة التربيةوإدارة المدرسة، يحصل بعدها على شهادة صلاحية للتدريس.

أما بالنسبة لأصحاب النظام التتابعي فيترك لهم فصل دراسي كامل، وبعض الدول تفضل عامًادراسيًا كاملا

رابعا: نوعية الأشراف على طالب التربية العملية:

من الاتجاهات المعاصرة في هذا المجال أن يتولى الإشراف على طالب التربية العملية ما يسمى " بالمدرس المتعاون " وهو أحد المدرسين الممتازين في تدريس مادة التخصص يتم اختياره من مدرسي المدرسة التي يتدرب فيها الطالب المعلم، مهمته الإشراف على الطالب ومعاونته وتوجيهه ضمن مجموعة مناسبة العدديتقاضى المدرس المتعاون نظير إشرافه مكافأة مالية تقتطع من راتب الطلبة المعلمين الذين يتولى الإشراف عليهم، ويزوره أستاذ طرق التدريس في فترات مناسبة لتوجيهه والاستماع إلى مشاكله ومشاكل من يشرف عليهم، كما يجتمع بالطلبة المعلمين ويناقشهم ويرتب لهم لقاء في الكلية معه أو مع بعض أعضاء هيئة التدريس كلما كان ذلك ضروريا ([1]).

1 نفس المرجع السابق د/ صلاح أحمد الناقة وإيهاب محمد أبو ورد" إعداد المعلم وتنميته مهنيًا في ضوء التحديات المستقبلية، على الرابط http: //portal.qou.edu

الفصل الثالث: منهجية البحث

اولا: منهجية البحث

يسير منهج البحث وفقا للدراسات الوصفية التحليلية في وصف وتحليل واقع اعداد المعلمين قبل مزاولة المهنة في الجامعات والكليات. ومن عرض تدريب المعلمين قبل الخدمة توصلت الباحثة للتحليل الآتي:

من خلال ماتقدم في الفصل الثاني بادبيات البحث توصلت الى:

١. الأخذ بسياسة الترخيص باعتبارها مهنة محددة المهام و المهارات على أن تتخذ آليةواضحة متكاملة بين الجهات المنتجة للمعلم و الجهات المستخدمة للمعلم

٢. فتح قنوات اتصال مباشر بين مصادر إعداد المعلمين ومراكز عملهم الوظيفي، وذلك بهدف التعرف على حاجياتهم ومشكلاتهم واستعداداتهم لتوجيهها التوجه السليم.

٣. تطوير البحث العلمي في مجال إعداد وتدريب المعلم و تشجيعه و زيادة تمويله، وان تعتمد مؤسسات تدريب المعلم نتائج البحوث و الدراسات التربوية كأساس لتطوير وتحسين ممارساتها و نشاطاتها، وان تكون هذه البحوث و الدراسات إحدى المكونات الأساسية لبرنامج إعداد و تدريب المعلمين.

إنشاء مركز تدريب المعلمين يتبع كلية التربية، و أن يتم التنسيق و التعاون في تنفيذالبرامج مع إدارة التطوير و لتنميه التابع لوزارة التربية.

٥. الارتقاء بمهارات معلمي المعلمين على المستوى الفني والإداري و القيادي، ووضع معايير أكثر دقة لاختيار أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية

٦. عقد دورات تدريبيه للمعلمين والمدراء و المشرفين التربويين أثناء الخدمة حول بعض الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلمين بهدف توضيح ما هي و أهمية المفاهيم الخاصة بالاتجاهات الحديثة و كيفية تطبيقها في الميدان التربوي.

ثانيا : أدوات البحث.

مناقشة واستفتاء بين المشرفات والمشرفين عن واقع تدريب المعلم قبل الخدمة.

ثالثا : عينة البحث : معلمات التعليم بجميع التخصصات بمكة المكرمة.

رابعا : اجراءات البحث : استخدمت الباحثة الخطوات التالية :

تحديد المصطلحات والتعريفات الاجرائية والبحث في الدراسات

الفصل الرابع

نتائج البحث والتوصيات

انطلاقا من العرض السابق و في ضوء ما تم طرحه من أمور تجديدية في هذا المجال نقدم عدد من التوصيات والمقترحات التالية:

١- الوقوف على الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال إعداد و تدريب المعلم و الاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف إمكانيات نظام التعليم في المملكة العربية السعودية.

٢- ضرورة تخطيط إعداد المعلم كما و نوعا على أسس علمية سليمة بدء من رسم إستراتيجية إعداده إلى التحليل الوصفي وإلى مستوى عملية الإعداد نفسها في النواحي العلمية والثقافية.

٣- أن يكون انطلاق عمليات تطوير كليات التربية من خلال لجان وفرق عمل بوزارة التعليم العالي لتطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات إعداد المعلم لتشمل كافة المجالات المرتبطةبالعملية التربوية وضمان تحقيقها واستمرارها ، وهذا يتطلب إدراك هذه اللجان لمفهوم الجودةالشاملة و معايير تطبيقه في التعليم العالي.

٤- الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الالكتروني في إعداد المعلم، وتطبيق التقنية الحديثةمن خلال الاستعانة بالمتخصصين و البرمجيات ومصممي البرامج لتنفيذ المادة العلمية و نقلهاعلى شبكة الانترنت ٥

- إعادة النظر في نظام اختيار وانتقاء طلبة كلية التربية من خلال تطبيق مقاييس تضمن اختيار أفضل المستويات المتقدمة.

٦- الأخذ بنظام الإعداد المتكامل للمعلم بحيث يعد أكاديميًا ومهنيا داخل كلية التربية خلال خمس سنوات او اكثر حسب التخصصات.

٧- إعادة النظر في المناهج الدراسة الحالية بكليات التربية، والعمل على تغييرها لتواكب التنمية على أن تتم مراجعة الخطط الدراسية و المقررات في كل قسم من أقسام كليات التربيةمرة كل عامين،

٨- تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في مدارسهم و ذلك عن طريق الموجهين و القنوات التلفزيونية التعليمية واعتبار المدرسة البيئة الطبيعية للممارسة المهنية.

٩- الأخذ بسياسة الترخيص باعتبارها مهنة محددة المهام و المهارات على أن تتخذ آليةواضحة متكاملة بين الجهات المنتجة للمعلم و الجهات المستخدمة للمعلم

١٠ - فتح قنوات اتصال مباشر بين مصادر إعداد المعلمين ومراكز عملهم الوظيفي، وذلك بهدف التعرف على حاجياتهم ومشكلاتهم واستعداداتهم لتوجيهها التوجه السليم.

١١- تطوير البحث العلمي في مجال إعداد وتدريب المعلم و تشجيعه و زيادة تمويله، وان تعتمد مؤسسات تدريب المعلم نتائج البحوث و الدراسات التربوية كأساس لتطوير وتحسين ممارساتها و نشاطاتها، وان تكون هذه البحوث و الدراسات إحدى المكونات الأساسية لبرنامج إعداد و تدريب المعلمين.

١٢- أن تعتمد مؤسسات إعداد و تدريب المعلم مبدأ اللامركزية في الإدارة، لان هذا المبدأ يتيح المجال للمبادرات الفردية والإبداع، والتجديد المستمر للبرنامج التربوي.

١٣- إعداد دليل شامل لإعداد المعلمين و تدريبهم يتضمن أهم الأساليب الحديثة في إعدادالمعلم و تدريبه.

١٤- توحيد الجهة المسؤوله عن إعداد وتدريب المعلم، وأن تتولى الجامعة ممثله بكلية التربية المسؤولية الكاملة المتعلقة بإعداد وتدريب المعلم وذلك لتوحيد الأهداف و الاقتصاد في النفقات و لضمان مستوى الإعداد ونوعيته.

١٥- إنشاء مركز تدريب المعلمين يتبع كلية التربية، و أن يتم التنسيق و التعاون في تنفيذالبرامج مع إدارة التطوير و لتنميه التابع لوزارة التربية.

١٦- الارتقاء بمهارات معلمي المعلمين على المستوى الفني والإداري و القيادي، ووضع معايير أكثر دقة لاختيار أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية

١٧ - عقد دورات تدريبيه للمعلمين والمدراء و المشرفين التربويين أثناء الخدمة حول بعض الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلمين بهدف توضيح ما هي و أهمية المفاهيم الخاصة بالاتجاهات الحديثة و كيفية تطبيقها في الميدان التربوي.

١٨ إنشاء كادر خاص لدعم و تمويل المعلمين الحاصلين على الترخيص بمزاولة المهنة وذلك لرفع المستوى المادي والاجتماعي للمعلم.

١٩- الاستفادة من الخبرات التخصصية المتميزة لأساتذة التربية في تحديث برامج إعداد المعلم قبل وأثناء الخدمة

٢٠ - ينبغي الاهتمام الكبير بالمعلم الجديد الذي يلتحق بالمهنة للمرة الأولى وذلك لأن السنة الأولى في حياته تكون فاصلة، ولها أثر تشكيلي على تكوين شخصيته خاصة اتجاهاته نحوالمهنة.

الخاتمة

تعد الإستراتيجية التنمية المستدامة للمعلمين من الاستراتيجيات المطلوبة، نظرا للارتباط بين التعليم وحركة الإنتاج في المجتمع من جهة، وبين التعليم و التقدم العلمي و التقني من جهة أخرى، ومن أبرز القناعات التي توصلت إليها هذه الدراسة أن إعداد المعلم عملية مستمرة تشمل الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثناء الخدمة، وعلية فإن التنمية المهنية للمعلم عملية تتصف بالديمومة ولا تنتهى عند تخرج الطالب من الكلية، فقد أملت التطورات تفكيرا جديدا في مهام المعلم، و مراحل إعداده، والتي أصبحت تتوثق وتتم وتتكامل في منظومة تعليمية هدفها الاحتفاظ بكفاية المعلم مدى حياته المهنية. إن طرح الاستراتيجيات الجديدة داخل النظام التعليمي لتطوير أداء المعلم يتطلب شروطا أساسية مثل الاستجابة لحاجة يحس بها المعلم والمدرسة والمجتمع، وان تتوفر لها قيادة توجه وتحفز وتتبنى المنهج الاستحداثي، و لذلك فإن توفر المواد التعليمية والوسائل و التجهيزات والمباني الملائمة، فضلا عن التشريعات والتنظيمات الإدارية، وتوفير المناخ الملائم لاطلاع المعلم بدور جديد فعال في تحديث وعصرنه التعليم، وممارسة البحوث والاستحداثات، ومن خلال اعتراف المجتمع بأهمية دورة وترجمة ذلك إلى تقدير مادي اجتماعي، هو شرط أساسي لوضع الأمور في نصابها الحقيقي، و تحقيق التغير الاجتماعي المنشود، وهناك إجماعا على ضرورة امتلاك مهنة التعليم معارف واضحة و محدودة فيما توجه مساراتها مجموعة من المهارات الضرورية للممارسة المهنية. و يتفق الجميع على أن الوضع القائم بحاجة إلى تغير أو إصلاح شامل، و إن إعداد و تدريب المعلمين و إن ادخل على برامجه الكثير من التوجهات التي تؤدي إلى تحقيق تعلم أفضل فانه لازال أكثر التصاقا بعجلة المؤسسات التقليدية التي لا تقدم عمليا الفرص المتكافئة للمعلمين، و ما نتطلع إليه و ينبغي حدوثه هو إن يتهيأ

للمعلم كافة المعطيات و الحوافز و الظروف الموضوعية و الدعم المؤسسي و المهني و النقابي ليمارس دورة المتغير في مختلف الجوانب. إن التعاون في مجال إعداد المعلم يجب أن ينقذ على المستويات الثنائية و الإقليمية والعالمية و ذلك لتشجيع صياغة السياسات و الخطط، وتدعيم تطبيقها في مجال التربية قبل الخدمة و أثنائها، من اجل أن تسهم الأنشطة التربوية على نحو أفضل في التقدم الاقتصادي و العلمي و التكنولوجي و الاجتماعي والثقافي، وكذلك في تشجيع الأنشطة التربوية التي تسهل إدخال التجديدات المناسبة في إعداد المعلم و تنميته مهنيا، ولكي يمكننا الارتقاء بالعملية التعليمية والمعلم معا، ينبغي على الذين تقع عليهم المسؤولية أن يأخذوا بزمام المبادرة في اتخاذ قرار الإصلاح والتطوير على أن يشركوا في عملية التطوير و التنفيذ المؤسسات الحكومية و المهنية و المدارس. . فذلك ادعى لكسب دعم اكبر من جانب كل الفئات المعنية بتحسين نوعية التدريس

المراجــع

١- إبراهيم، حسن)١٩٩٥.) :"مؤسسات إعداد المعلم في الكويت والبرامج الدراسية"، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية- جامعة القاهرة، العدد ٤

٢- أبو عميرة، محبات(١٩٩٥" .(فعالية برنامج إعداد معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بكلية البنات جامعة عين شمس"، مجلة مستقبل التربية، القاهرة، مركز بن خلدون، المجلد ١ العدد ٤

٣- أبو دقة، سناء وعرفة، لبيب(٢٠٠٧: (الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم تجارب عربية وعالمية: http: //www. tep. ps/pdfs/Sana+Labib. doc

٤- أحمد، دينا علي(٢٠٠٧:)الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

٥- أحمد، شاكر محمد وآخرون(١٩٩٩.(الأصول المنهجية والتعليم في أوربا وشرق أسيا والخليج العربي ومصر، القاهرة: بيت الحكمة للإعلام والنشر.

٦- بركات، هشام (٢٠٠٥): التنمية المهنية عبر الانترنت أداة لتطوير الأداء التدريسي للمعلم: متاح في www. gulfkids. com/ar/print. php?page=topic&id=1474

٧- بشارة، جبرائيل (١٩٨٦) : تكوين المعلم العربي والثورة العلمية والتكنولوجية، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

٨- بشارة، جبرائيل (١٩٨٣:) متطلبات الثورة العلمية والتكنولوجية في التكوين المهني للمعلم، المجلة العربية للتربية، تونس، المجلد الثالث، العدد الأول.

٩- الحمادي، عبد الله (١٩٩٦): المهارات التدريسية اللازمة للمعلمين من وجهة نظرالمعلمين والموجهين في المرحلة الثانوية بدولة قطر، قطر: جامعة قطر.

١٠- حمود، رفيقة (١٩٨٨): تكامل سياسات وبرامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها، سلسلة التعليم والتنمية في الوطن العربي(الأردن، ، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية العدد ٢٧

١١- حمود، رفيقة(٢٠٠٢) : الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين في البلدان العربية، أعمال مؤتمر الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت.

١٢- الخميس، السيد سلامة (٢٠٠٢:)دراسات وبحوث عن المعلم العربي وبعض قضايا التكوين ومشكلات الممارسة المهنية، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

١٣- الديب، بدر(١٩٩٢) : آليات التخطيط الشامل للإصلاح التعليمي، وثيقة تعليمية من الولايات المتحدة الأمريكية، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

١٤- راشد، علي(٢٠٠٢): خصائص المعلم العصري وأدواره- الاشراف عليه- تدريبه، ط ١ القاهرة: دار الفكر العربي.

١٥- شرف، رشا وحسن، نهلة (٢٠٠٣:)تطوير نظم إعداد المعلم في ضوء خبرات أجنبية معاصرة"دراسة مقارنة"، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي الحادي عشر: الجودة الشاملة١٣ مارس- .(في إعداد المعلم في الوطن العربي لألفية جديدة) جامعة حلون- كلية التربية، ١٢

٢٠- عبيد، وليم (١٩٩٣): اعداد المعلم في اليابان، المؤتمر السنوي الأول، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢١- العتيبي، منير وغالب، محمد (١٩٩٦:)معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية، رسالة الخليج العربي، السنة ١٦ العدد ٥٨

فاعلية التدريب على مهارات التنظيم الذاتي في رفع مستوى الكفاءة التدريسية لدى طالبات التربية العملية بكلية التربية جامعة أم القرى

إعداد

د. كوثر جميل سالم بلجون

أستاذ مشارك طرق تدريس العلوم

جامعة أم القرى

الملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية التدريب على مهارات التنظيم الذاتى فى رفع مستوى الكفاءات التدريسية لدى طالبات التربية العملية بكلية التربية جامعة أم القرى.

وتنطلق مشكلة البحث الحالي مما أكدت عليه نتائج الدراسات السابقة – كما سيتضح عرضه داخل البحث - من أهمية كبيرة لامتلاك المعلم لمهارات التنظيم الذاتي في تطوير الأداء المهني والتدريسي للمعلم وزيادة إنتاجيته التعليمية

تم اختيار عينة عشوائية من طالبات المستوى الثامن بكلية التربية جامعة أم القرى المدرجين في برنامج التربية العملية وعددهن (٨٠) طالبة معلمة، وقد تم تقسيم العينة بالمزاوجة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، ذلك باعتبار متغير مستوى التحصيل القبلي (مرتفع - متوسط- منخفض). وقد قامت الباحثة بتدريب طالبات المجموعة التجريبية على ممارسة مهارات التنظيم الذاتي (التخطيط- المراقبة الذاتية - التقويم الذاتي) أثناء تنفيذ دروس التربية العملية في مدارس التدريب الميداني خلال الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٦/١٤٣٧ه.

ولقياس فاعلية التدريب مهارات التنظيم الذاتي فى رفع مستوى الكفاءات التدريسية لدى عينة البحث، تم تطبيق استمارة تقييم الكفاءات التدريسية على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في بداية التدريب ونهايته كقياس قبلي وبعدي، وبعد الانتهاء من جمع البيانات حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء القبلي والبعدى على استمارة التقييم، وتم إيجاد قيمة"ت" للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة. كما تم إجراء تحليل التباين الثنائي للتعرف على حجم الأثر الذي يشارك به متغير مستوى التحصيل

الدراسي القبلي في الفاعلية التي يحدثها التدريب على مهارات التنظيم الذاتي لرفع مستوى الكفاءة التدريسية لدى عينة البحث.

وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسط أداء طالبات المجموعة التجريبية اللائي تعرضن لبرنامج التدريب مهارات التنظيم الذاتى ومتوسط أداء الطالبات من المجموعة الضابطة اللائي تعرضن لتدريب ميداني تقليدي، وذلك على استمارة تقييم الكفاءات التدريسية، وقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية التدريب مهارات التنظيم الذاتي فى رفع مستوى الكفاءات التدريسية. وعليه تتوجه الدراسة ببعض التوصيات التربوية إلى المختصين بوضع برامج إعداد المعلمات على أساس فكرة الكفاءات التدريسية.

الكلمات المفتاحية:

التنظيم الذاتى - الكفاءات التدريسية - التربية العملية - كلية التربية.

The Effectiveness of The Training on Self- Regulation Skills in Developing Teaching Competencies Among The Teacher- Students The Faculty of Education in Om- Elqura University

Abstract :

The present study aims at exploring The effectiveness of the training on self- regulation skills in developing teaching Competencies among a sample of teacher- Students enrolled in the field training program in 8th level. It hypothesizes that using self-regulation skills would develop teacher- students' teaching Competencies. The subjects of the study were randomly drawn from Two groups selected from the faculty of education in Om-Elqura university. The first group will be assigned as an experimental group, and the other as a control group. The experimental group trained on self- regulation in the first semester(2015/2016), whereas the control group exposed to the same field training using traditional methods without self-regulation skills training. A teaching competencies inventory prepared by the present researcher was used for measuring participants' improvement in teaching competencies. Findings of the study were statistically dealt with the Statistical Package for the Social Science software (SPSS) version 17. Mean scores, standard deviation, T- value, were calculated. It was found out that the experimental group achieved more gains in their teaching competencies due to the training program on self- regulation skills. These results interpreted in the context of the research and

literature.

The Training on Self- Regulation Skills Competencies Among - The Faculty of Education

المقدمة:

في ظل الثورة المعلوماتية المعاصرة؛ أصبحت عملية إعداد المعلم بصفة عامة ومعلم العلوم بصفة خاصة للتعليم أكثر تعقيدا واحتياجا للبحث عن أساليب ونماذج تدريب وتطوير إبداعية جديدة لإعادة هيكلة عناصرها الأساسية - ومنها التدريب الميداني للطالب المعلم - لمواجهة العديد من التحديات على المستوى العالمي منها زيادة الطلب على التعليم مع نقص عدد المؤسسات التعليمية، وزيادة كم المعلومات في جميع فروع المعرفة المختلفة فضلاً عن ضرورة الاستفادة من التطورات التقنية في مجال التدريس، وهو ما مثل بداية لحقبة جديدة في التعليم والتدريب تعتمد على إمداد المتعلمين بالاستراتيجيات والأدوات التي تجعلهم يحصلون على العلم بأنفسهم وأيضا الأدوات التي تمكنهم من الوعي بمثيرات بيئتهم التعليمية و التحكم الفعال في عناصرها، وذلك بدلاً من أن يكونوا مجرد مستقبلين غير فعالين، ومن هذه الوسائل والأدوات ما يسمى بمهارات التنظيم الذاتي (Self- Regulation Skills)، تلك المهارات الذاتية المعرفية التي تتيح للفرد فرصة التفكير الواعي في عملية تعلمهم، وإمكانية التحكم، والإدارة الناجحة لعناصر هذه العملية، من هنا تبدو أهمية التدريب على هذه المهارات، (رضوان، 2014).

وهناك من الحجج القوية ما يبرز أهمية أساليب تعليم أدوات واستراتيجيات الحصول على العلم، او ما يسمى بالتدريب الاستراتيجي، تلك الحجج التي تعتمد علي مسلمة هي: أن نجاح التلاميذ يعتمد إلي حد كبير علي كفاءتهم في التعلم معتمدين علي أنفسهم (مستقلين)(Self- Directed Learners) وأن يراقبوا تعلمهم، وهذا يجعل من الواجب والضروري أن ندرس استراتيجيات التعلم وأدواته للمتعلمين والمعلمين على حد سواء و علي نحو صريح (عبد الحميد، 1999).

لذلك أصبح من الضروري تزويد الطلاب بالأساس الذي يعتمدون عليه في إدارة عملية اختيار استراتيجيات التعلم الملائمة وتطبيقها وتقييمها بدلاً من التدريس الذي يعتمد على التلقين، ويمكن إن نلاحظ اهتماماً دوليا متزايداً من قبل كثير من البرامج التعليمية في محاولة تحقيق هذا الهدف، فقد اهتمت العديد من المؤسسات والبرامج الدولية المختصة بإعداد المعلم- بمبدأ التعلم من اجل التعلم، وهذا المبدأ هو لب التنظيم الذاتي الذي يعتمد على أهمية تزويد المتعلمين بإستراتيجيات وعمليات

التعلم وأدواته المختلفة التي تمكنهم من المعالجة والتوظيف الفعال لمثيرات البيئة التعليمية، وهذا ما يجعل من الواجب العمل على إكسابهم إستراتيجيات تعلم خاصة تساعدهم على تعلم واكتساب وفهم اللغة بأنفسهم((Schunk, 2005.

وتحقيق مثل هذا الهدف لن يتم بفاعلية إلا إذا كان المتعلم واعياً بعمليات ومهارات وإستراتيجيات تعلمه وقادراً على تخطيط، ومراقبة، وتقويم وتعديل هذه المهارات، والإستراتيجيات، وذلك المنحني يدرس من قبل التربويين الآن في إطار ما يعرف مهارات التنظيم الذاتي(رضوان، ٢٠٠١)

لذا اتجهت البحوث التربوية إلى الاهتمام بتدريب الطلاب المعلمين على مثل هذه المهارات، فقد فند دبوره وسميث (Deborah & Smith, 1988) نتائج هذه البحوث، التي أكدت على أن القارئ الجيد يكون لديه مهارات تنظيم ذاتي جيدة تمكنه من أن يكون على دراية بالغرض من دراسته، ويستطيع البحث من خلال الاستفسار الذاتي عن استراتيجيات تعلم ملائمة، ومعالجة أخطاء ومشكلات التعلم.

ويتفق كل من بيكر(Becker, 2011)، واوين(Owen, 2012 على أن مهارات التنظيم الذاتي تشكل أساسا لعمليات التأمل والنقد الذاتي التي يجب

يمارسها المعلم الناجح، وما من أمة تسعى إلى مستقبل أفضل إلا وتضع النقد الذاتي البناء سياسة لها تسير عليها وتستفيد منها في كافة المستويات التربوية وعليه فان عمليات التطوير الأكاديمي للمعلمين لابد وان تستند إلى تدريب معلمي المستقبل على مهارات التنظيم الذاتي التي تساهم في إثراء ممارسات المعلم التأملية والنقدية لإجراءات تدريسه للطلاب فالتطوير التربوي الهادف للأداء الأكاديمي للمعلم أنما ينطلق من خلال مراجعة الأساليب والبرامج التربوية التي يتم تبنيها أثناء مسار عملية التدريس بغية إحداث التغيير الإيجابي

ويعتبر مهارات التنظيم الذاتي التي يمكن أن يمارسها المعلم - بصفة عامة ومعلم العلوم بصفة خاصة - أثناء نشاط التدريس محاولة لإيجاد تغيير وإصلاح تربوي يقوم على الربط بين النظرية المستخدمة ونواتج الفعل السلوكي التي تتولد عنها، فلقد أكدت العديد من الأدبيات والدراسات السابقة مثل دراسات كل من وليس (Wallace, 1991)، ودراسة جي(Jay, 1999)ودراسة ستين(Stein, 2000، و أوسترمان، و كوتكامب (٢٠٠٢) على أهمية مدخل الإدارة الذاتية في النمو المهني للمعلمين مقارنة بالطرق التقليدية القائمة حالياً عند تبني برامج التطوير التربوي فمن حيث الغرض فإن التدريب القائم على مهارات تنظيم الذات يهدف إلى تغيير السلوك في حين تركز الطرق التقليدية على اكتساب المعرفة كما أن وسيلة التغيير هنا تعتمد على إثارة الوعي الذاتي لدى المعلم وتعمد إلى إيجاد تغيير متعدد الأوجه في النواحي العقلية والعاطفية والاجتماعية والثقافية في حين ينحصر التغير الذي تنشده الطرق التقليدية في الجانب المعرفي فقط.

والمعلم الذي يمتلك مهارات التنظيم الذاتي يبحث دائما- أثناء وجوده في نشاط تدريسي - عن إجابة للسؤال ماذا حدث (What Happened) ولماذا حدث (Why did it Happened)، مما قد يعمل على تنمية قدراته وكفاءاته التدريسية،

(Wallace, 1991) فامتلاك المعلم لمهارات التنظيم الذاتي يعنى، أوسترمان، و كوتكامب (٢٠٠٢):

تفكير دقيق واعي للاختيارات التدريسية التي يقوم بها المعلم أثناء التخطيط للتدريس

توقع وتقييم تأثير هذه الاختيارات على تعليم الطلاب

إمكانية استخدام هذه المعلومات في اتخاذ القرارات التعليمية المستقبلية السليمة

و مِن ثَمَّ فقد تولد اتجاه متنام لدى التربويين يهتم بتنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى الطلاب المعلمين بما يؤهلهم للمساهمة الفاعلة في تربية النشء و تأهيلهم لعالم يعج بالمتغيرات المتلاحقة.

لذا فإن الدراسة الحالية تحاول الكشف عن فاعلية التدريب على مهارات التنظيم الذاتي في رفع مستوى الكفاءة التدريسية لدى طالبات التربية العملية بكلية التربية جامعة أم القرى.

الإطار النظري للدراسة:

مهارات التنظيم الذاتي:

يوضح الخولى (٢٠٠٥: ١٩)مهارات التنظيم الذاتي تشمل محاولة القيام بالعمليات التنفيذية التي تعمل على إدارة الذات للفرد، حيث يكون قادرا على التقويم الذاتي عند استخدامه لإستراتيجيات التعلم المناسبة مما يؤدى بالفرد للمثابرة والاستمرار في أداء المهام الصعبة. ويؤيد ذلك ما أوضحه كل من لى و ينج(Ley & Yaung, 1999) بأنه توجد أربعة مبادئ رئيسية تتضمن إستراتيجية تنظيم الذات وهى:

(١) الإعداد: وتعنى تشجيع الفرد على تهيئة نفسه للمواقف التعليمية المناسبة.

(٢) التنظيم: وتعنى استخدام الإستراتيجيات التي من شانها تعمل على تسهيل الأداء في المهام المختلفة.

(٣) المراقبة: وتعنى وعى الفرد بما يستخدمه من الإستراتيجيات المناسبة.

(٤) التقييم: وتعنى تحديد الفرد لمدى تحسنه في الأداء.

وعلى ذلك فإن تنظيم الذات يتضمن كلا من ضبط الذات والمراقبة المعرفية الذاتية.

وتؤكد "لوفر"(Lauffer, 1994)أن تدريب التلاميذ على استخدام مهارات التنظيم الذاتي من مراقبة وتخطيط ومراجعة للذات وكذا سؤال الذات أثناء عملية التعلم داخل الفصل الدراسي يسهم بشكل كبير في تنمية إستراتيجيات حل المشكلات حيث بحثت من خلال دراستها على الدور الذي تلعبه هذه المهارات في إبراز كل من الثقة بالنفس و تحمل المسؤولية لدى التلاميذ أثناء عملية التعلم.

ويؤكد"أشمان و كونواى"(Ashman and Conway, 1997) أن تدريب المتعلم على مهارات التنظيم الذاتي يجعله قادر على إحداث التوازن بين مهاراته المعرفية والميتامعرفية وأسلوب دافعيته، كما أوضحوا أن المتعلم الماهر يكون أكثر وعيا بأسلوب تعلمه وبمتطلبات المهمة وبالإستراتيجية الملائمة واللازمة لإتمام المهمة والتوظيف الجيد لخلفيته العلمية لتسهيل التعلم وذلك هو ما تتضمنه مهارات التنظيم الذاتي. وعلى ذلك فإن المبدأ الأساسي للتعلم المعرفي يتركز في الحاجة لتعليم المتعلمين كيف يكونون إستراتيجيين (Strategic Learners)وهذا يعنى التعلم عن كيف ومتى تستخدم إستراتيجيات معينة وعن مدى فاعليتها في مساعدتنا على تنظيم معلوماتنا وهو ما يمكن أن يتم من خلال تعلمهم مهارات التنظيم الذاتي، وهو ما يمكن أن يفترض معه أن التدريب على مهارات التنظيم الذاتي يمكن أن

يؤدى إلى خفض احتمالات تعرض الطلاب إلى المشكلات الدراسية. كما تؤكد دراسة ويندن(Wenden, 1998) وسابا (Saba, 1999)في الفرماوى و رضوان(٢٠٠٤)على أن التدريب على مهارات التنظيم الذاتي له دور كبير في جعل الطالب أكثر مسؤولية خلال تعلمه وذلك من خلال التدريب التعاوني الذي يساعد المعلم على إنشاء وتنظيم بيئة الفصل على النحو الذي يركز على التعلم الناجح.

التدريب على مهارات التنظيم الذاتي:

يوجه سكون(Schon)في نصار(٢٠٠٢)سهام نقده إلى الاتجاهات العقلانية الفنية (Technical rationality) في إعداد المعلم التي تفصل بين النظرية والتطبيق، وتنظر إلى المعلم على أنه عامل فني (Technician)فالجامعات ومعاهد التعليم العالي تنتج المعرفة والمدارس تطبقها، والمعلمون فنيون لأنهم لا يتساءلون عن قيمة ما يقومون به من عمل ولا يفكرون في السياق الذي يعملون فيه، ومن هنا فإن مهارات التنظيم الذاتي توجه عملية التحليل النقدي التي يطور بها المعلم مهارات التفكير المنطقي واتجاهات إصدار الأحكام المبنية على الفكر والتأمل لممارساته التدريسية.

والتدريب على مهارات التنظيم الذاتي يقوم على فرضيتين أساسيتين يوضحهما أوسترمان، و كوتكامب (٢٠٠٢)، كالأتي:

المسئولية والالتزام الذاتي بتطوير النفس، الحصول على المهارات اللازمة لمراجعة وتحليل ودراسة أساليب المعلم.

وفائدة مهارات التنظيم الذاتي أنها تزود المعلم بفهم أعمق وأكثر استنارة لعملية التعليم التي يمارسها. فبدل أن يقوم بالأداء الآلي للتعليم مسلما بقناعات ورثها

من ماضيه يبدأ في طرح التساؤلات حولها ومحاولة تقييم فاعليتها وتفحص الأسس التي قامت عليها، بوكرتس(Boekaerts, 1999).

وإذا فحصنا الساحة التربوية نجد اهتماماً متزايداً من قبل كثير من البرامج التعليمية في محاولة تدريب المتعلمين على مهارات التنظيم الذاتى، إلا أن مثل هذا الهدف يعتبر هدفاً مرحلي مرهوناً بشروط، فإذا سلمنا بوجود نتائج إيجابية قد أحرزتها هذه البرامج في تربية المتعلم الاستراتيجي(Strategic Learner)وإكساب المتعلم لإستراتيجيات ومهارات معرفية عديدة، فإن بقاء مثل هذه المهارات لدى المتعلم إنما يعتبر بلا فائدة حقيقية، فكثير من المتعلمين يمتلكون هذه الاستراتيجيات ولا يستطيعون استخدامها بكفاءة ومنهم من لا يستطيع توظيفها مطلقاً، ومنهم من يفقدونها بسبب عدم التوظيف والاستخدام الفعال، وهي بذلك تعتبر نوعاً من المعرفة الإجرائية الساكنة(Inert procedural knowledge)كما يطلق عليها رضوان (2001).

إجراءات التدريب على مهارات التنظيم الذاتي:

يوضح بارس، ووينغورد (Paris & Winograd, 1990) في الفرماوى و رضوان(٢٠٠٤)أن التدريب على مهارات الضبط الذاتي يتضمن تعليم الطلاب عن طبيعة وتطبيق كل مهارة، وهذا المدخل قد يتضمن النمذجة المعرفية، والتوجيه الخارجي الجهري (Overt external guidance) والتوجيه الذاتي الجهري (الصريح) (Overt self – guidance) والتوجيه الذاتي الجهري المغطي (Faded overt self – guidance)، ويلخص بارس، ووينغراد الخطوات التي يتضمنها هذا المدخل كالآتي: -

أ- ما المهارة المستخدمة؟	حيث يقوم المعلم بشرح وتعريف ووصف المهارة للطلاب
ب- لماذا يجب أن نتعلم هذه المهارة؟	حيث يشرح المعلم الغرض والاستفادة المحتملة من استخدام المهارة.
ج- كيف تستخدم المهارة؟	يشرح المعلم كل خطوة في المهارة وما تتضمنه كل خطوة من هذه الخطوات من تكنيكات
د- متى وأين يمكن استخدام المهارة؟	حيث يشرح المعلم متى وأين يكون استخدام هذه المهارة ملائم.
هـ- كيف نقيم استخدام المهارة ؟	يقوم المعلم بشرح كيفية تقدير ما إذا كان استخدام المهارة مفيداً وما يجب أن نفعله إذا لم تكن مفيدة.

مبادئ التدريب المعتمد على مهارات التنظيم الذاتي:

يوضح (1982) Karoly& Kanfer عدة مبادئ يقوم عليها التدريب على مهارات التنظيم الذات، هي:

انه يعتمد على مبدأ الإدارة الذاتية (Self- Management) لعمليات التفكير والجهد والانفعال من خلال: وضع أهداف ملائمة يمكن تحقيقها وتثير التحدي. التخطيط الفعال والمراقبة الذاتية. مراجعة الفرد لتعلمه الذاتي والالتزام بمعايير مرتفعة للأداء.

انه يعتمد على مهارات الميتامعرفية (Metacognitive Skills)التي تمكن المتعلم من التفكير الواعي في عملية تعلمه وإدارته لها

انه يهتم بعملية المراقبة الذاتية الدورية المستمرة لعملية التدريب، فهو يقود إلى فهم أعمق للمتدرب ويتضمن ذلك: أن يقوم المتدرب بتحليل أساليب التعلم الشخصية ومقارنتها باستراتيجيات الآخرين لزيادة الوعي الشخصي بالطرق المختلفة للتعلم. تحديد المتعلم لما يعرف ولما لا يعرف لتمييز درجة فهمه الذاتي للمواضيع و مراقبة تقدمه في البرنامج.

كما يعتمد على تحمل المتعلم مسؤولية تعلمه ونتائجه تُسهم في زيادة قدرته على استحضار الخبرات المخزنة في الذاكرة كما تزيد من فاعليته وتنمي حس المسؤولية لديه، وتكسبه مهارات التعلم المستقل، فيرتفع تحصيله الأكاديمي وتزداد ثقته بنفسه ويحقق الانجاز الذي يصبو إليه.

أهمية التدريب على مهارات التنظيم الذاتي:

تساهم في أن يأخذ المتعلم دورا إيجابيا ونشيطاً في التعلم.

تمكن المتعلم من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه ويستمر معه مدى الحياة.

تعويد المتعلم على تحمل مسؤولية تعلمه بأنفسه.

تحقق لكل متعلم تعلما يتناسب مع قدراته وسرعته الذاتية في التعلم مما يساهم في رفع مستوى دافعيته للتعلم والانجاز.

تساعد المتعلم على حل المشكلات التي تواجهه أثناء تعلمه، . (Overson, 2011)

الكفاءات التدريسية:

تعتبر حركة إعداد المعلم و تدريبه على أساس فكرة الكفاءات (Competency- Based) Teacher Education and Training من أعظم الإنجازات التربوية المعاصرة التى تتفق و متغيرات عصر التغيرات المتسارعة. و قد حددت هذه الفلسفة أهدافاً أدائية(Performance Objectives)على المعلم أن يحققها من خلال إعداده و تدريبه.

ولقد اتجهت بعض الولايات الأمريكية إلى تبنِّى فلسفة إعداد المعلم إلى حد الكفاءة في الأداء Competency Based Teacher Education and (Certification) وذلك لثلاثة أسباب رئيسية يحددها كيوفى Keophey, (1985):

إن هذه الفلسفة (الكفاءة في الأداء) هي استجابة طبيعية للاتجاهات الحديثة في اقتصاديات التعليم (المسئولية) و ذلك لأن المعلمين المقبلين الذين يحققون الكفاءة في الأداء يكونون أكثر فاعلية و تلك خطوة هامة نحو المسئولية الاجتماعية.

إن التطور الفعال للتعليم جاء متأخراً بالنسبة للتطور الصناعي و الاقتصادي و لقد بدأت النظرة إلى التعليم تتكيف بفلسفة النظرة إلى الآلة.

لقد تأثَّر الرأي العام بوجهة النظر القائلة: إن إعداد المعلم ليقوم بعمله بفاعلية غير كافٍ.

ومن الأمور التي لا يمكن إنكارها أن كفاءة المعلم هي أحد العوامل الكثيرة التي تؤثر تأثيراً مباشراً في مستويات تحصيل تلاميذه ولكنها ليست العامل الرئيس، إذ أن هناك عوامل أخرى كثيرة منها المنهج و الظروف البيئية؛ اجتماعياً و اقتصادياً.

و تعد حركة إعداد المعلم على أساس الكفاءة في الأداء مثلاً واضحاً على التجديد الذي حدث في ميدان إعداد المعلم من الناحية الفنية المهنية، وهى فلسفة أو اتجاه تربوي في إعداد المعلم يشتمل على جوانب العملية التربوية في كليتها وهى تدعو إلى تغيير كامل منظم للعملية التربوية. لذا يهتم البحث الحالي بتقييم الكفاءات التدريسية لدى معلمي العلوم في ضوء مدى إتقانهم لمهارات التنظيم الذاتي.

وقد شملت الحركة المتجهة نحو التعليم القائم على أساس الكفاءة مظاهر التعليم الأمريكي وجددت بشكل خاص في مجال إعداد المعلمين من خلال مفهوم التعليم القائم على الكفاءات و الأداء.

حيث يعتبر هذا المفهوم تطويراً حديثاً لإعداد المعلم كما أنه أكثر تخطيطاً و تنظيماً ويقوم على ثلاث محكات يحددها ديفليناند، ومارنوك Devlinand & (Marnok, 1977):

المحك المعرفي: وفيه يتم تقويم الجوانب المعرفية للطالب المعلم.

المحك الأدائي: وفيه يتم تقويم قدرة الطالب على أداء النشاط التدريسي.

محك المنتج: وفيه يتم تقويم قدرة الطالب على القيام بالتدريس، وهذا يتم بقياس تحصيل التلاميذ باعتباره ناتجاً لتدريس الطالب المعلم.

أنـــواع الكفـــاءات:

يحدد أبو زيد (١٩٩٠) ثلاثة أنواع للكفاءات التدريسية كالآتى:

الكفاءات المعرفية:

إن التعليم كمهنة لابد و أن يستند إلى مجموعة من المعارف و الحقائق النظرية المتعلقة بفلسفة التعليم و أهدافه و نظرياته، و الحقائق المتصلة بالمتعلم

وطبيعة نموه ومشكلاته وحاجاته بالإضافة إلى معرفة ثقافية واسعة ومعرفة تخصصية في مجال معين، و لا تقتصر الكفاءات المعرفية على المعلومات والحقائق بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعليم المستمر و استخدام أدوات المعرفة، و معرفة طرق استخدام هذه المعرفة في الميادين العملية، و قد كان من الشائع أن هذه الكفاءات المعرفية كافية لتمكين المعلم من ممارسة عمله بفاعلية و كانت الفلسفة التقليدية في إعداد المعلمين تؤمن بأن معرفة أساليب التدريس و أصول المادة التي سيدرسها المعلم كافية لإيجاد المعلم المؤهل الفاعل، و لكن حركة التربية القائمة على الكفاءات أوضحت أن الكفاءات المعرفية ضرورية لا غنى عنها للمعلم على أن تشكل بكفاءات أدائية تمكن المعلم من أداء متطلبات العمل.

٢- كفاءات الأداء:

و تشمل هذه الكفاءات قدرة المعلم على إظهار سلوك واضح فى المواقف الصعبة التدريبية و الحقيقية مثل:

أن يكون المعلم قادراً على استخدام أدوات التقويم المختلفة.

أن يضع خطة يومية يحدد فيها أهداف متنوعة.

أن يكتب الأهداف في صيغ سلوكية محددة.

إن مثل هذه الكفاءات تتعلق بأداء المعلم لا بمعرفته ومعيار تحقق الكفاءة هنا هو في قدرة المعلم على القيام بالسلوك المطلوب، و المعلم مطالب بإبداء القدرة على القيام بأداءات سلوكية متعددة تشمل أبعاد الموقف التعليمي كله.

٣- كفاءات الإنجاز أو كفاءات النتائج:

إن امتلاك الكفاءات المعرفية يعنى أن المعلم يمتلك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلك القدرة على الأداء، أما امتلاك

المعلم للكفاءات الأدائية فيعنى أنه قادر على إظهار قدرات ﴿ ممارسة مهارات التعليم المتعددة دون أن يعنى وجود مؤشر على أن هذا المعلم سوف يستخدمها لإحداث نتيجة مرغوبة أو تعتبر مرغوبة ﴿ أداء طلابه و هذا هو الهدف الأساسي للتعليم.

ولهذا يفترض أن المعلم صاحب كفاءة إذا امتلك القدرة على إحداث التغيرات ﴿ سلوك المتعلمين لا مجرد امتلاك المعرفة و القدرة على الأداء، فقد يمتلك معلم ما جميع المعارف والأساليب الضرورية، و قد يكون قادراً على أداء مهارات التعليم المطلوبة دون أن يستخدمها ﴿ إحداث النتائج المتوقعة أو ما نسميه بكفاءات النتائج أو كفاءات الإنجاز و من أمثلتها:

أن يكون المعلم قادراً على إكساب الطلاب الاتجاهات العملية ﴿ تحليل المشكلات.

أن يكون المعلم قادراً على زيادة سرعة الطلاب ﴿ القراءة لتصل إلى مائة كلمة ﴿ الدقيقة.

إ ن مثل هذه الكفاءات تتحدث عن النتائج لا عن الأداء أو المعرفة، و لا شك أن مثل هذه الكفاءات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالكفاءات المعرفية. و الكفاءات الأدائية، ولكنها تتميز بدخول عناصر جديدة تتمثل ﴿ الحماس و الثقة بالنفس و القدرة على الوصول إلى النتائج.

إن الكفاءات الأدائية قد تعنى أن المعلم قادر على القيام بالنشاط، و لكن الكفاءات الإنتاجية تهتم بما ينتج عن هذا النشاط فقد يكون النشاط واسعاً و النتائج محددة، و قد يكون النشاط محدداً و النتائج محددة.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

تنطلق مشكلة الدراسة الحالية مما أكدت عليه نتائج الدراسات السابقة – كما سيتضح عرضه فيما يلي - من أهمية كبيرة لامتلاك المعلم لمهارات التنظيم الذاتي في تطوير الأداء المهني والتدريسي للمعلم وزيادة إنتاجيته التعليمية

ومن استعراض نتائج العديد من الدراسات السابقة ترى الباحثة أن أزمة التطوير الأكاديمي لمهارات وكفاءات المعلمين بصفة عامة و معلمي العلوم بخاصة تعزى إلى أن هذه المحاولات التطويرية هي في الغالب ذات مصدر وتصميم خارجي لا يراعى حقيقة الواقع التربوي للممارسات التدريسية كما تحدث في عقلية المعلم أولا، كما أن الإصلاح يتجه من الأعلى إلى الأسفل ويبني في غالبه على الأرقام المستخرجة من الاستبيانات، ولعلاج هذا الواقع يأتي التدريب على مهارات التنظيم الذاتي الذي يعنى بالربط بين التعلم والسلوك ليمكن الطالبات المعلمات من تطوير مستوى الوعي لديهن حول ذواتهم من ناحية وطريقة أدائهن من ناحية أخرى، الأمر الذي يؤدي إلى إيجاد البيئة المناسبة للنمو والتطور المهني.

ويتضح هذا الفرض من خلال استعراض الأدبيات التربوية و نتائج العديد من الدراسات السابقة كما يلي:

أكدت نتائج دراسة جاك بوسكي(Jakubowski, 2004)وجود علاقة إرتباطية ايجابية بين امتلاك المعلم لمهارات التنظيم الذاتي وجودة أدائه التدريسي حيث أوضح أن الكفاءة التنظيمية للطلاب المعلمين وكذا ثقتهم بأنفسهم(والتي هي من أدوات الطلاب لمواجهة المشكلات الدراسية) تمنح هؤلاء الطلاب مستوى مرتفع من الثقة بالنفس.

كما أوصت الدراسات السابقة بضرورة تدريب الطلاب على استخدام مهارة تنظيم الذات فى مواجهة مشكلاتهم الدراسية، حيث يتفق كل من آريل (Ariel, 1992)، ويستباى و كاتلر" (Westby&Cutler, 1994)، و اونيل و دوجلاس (ONeill&Douglas, 1999)على أن التدريب على استخدام هذه المهارات يؤدى إلى زيادة وعى الطلاب بالعوامل التي تؤثر في عملية التعلم والتي تؤدى إلى النجاح الأكاديمي وبالتالي الضبط وتنظيم الذات الفعال. ولما كان نقص مكون تنظيم الذات يعد أحد العوامل المساهمة في ظهور زيادة حدة المشكلات الدراسية لدى طلاب الجامعة. حيث يستخدمون إستراتيجيات سطحية وضعيفة ونقصا في الوعي بعملياتهم المعرفية. فإن فقدان القدرة على ضبط الذات وتنظيم السلوك ونقص الوعي بدوافع الآخرين يؤثر تأثيرا سلبيا على تحصيل هؤلاء الطلاب.

وعلى ذلك فقد أوصى الباحثين بضرورة التدريب على استخدام مهارات التنظيم الذاتي والتي تشمل مهارة التخطيط والمراقبة والتقويم الذاتي.

كما أكد وليس (Wallace, 1991)على أن التنظيم الذاتي الذي يعتمد على التأمل وعمليات الاستفسار الذاتي Self- Questioning التي يقوم بها المعلم أثناء ممارساته التدريسية يؤدى إلى فهم أعمق لعملية التدريس.

كما أكدت دراسة جي(Jay, 1999)أن الممارسة التأملية المبنية على التنظيم الذاتي لعملية التدريس تعتبر منهجا فعالا للتطوير المهني. وقد ظهرت فكرة التنظيم الذاتى مقابلة لطريقة الأداء التقليدية القائمة على العمل الميكانيكي، والتي يقوم فيها المشرف بدور التقني الذي ينظر للمشكلة من جانب ضيق، وهو غالبا الجانب الذي يظهر فيه المعلم بوصفه أساسا للمشكلة، وليس للمشرف أي دور فيها، فالإشراف التأملي يقف في مقابل الإشراف التقليدي الذي يكون فيه إصلاح التدريس أو النمو المهني بشكل عام قادم من الجهات الإدارية أو العلمية الأعلى،

والذي يظهر فيه المعلم أو المشرف فقط متلقيا ومنفذا للتعليمات ودوره لا يتعدى تطبيق الأفكار والبرامج المعدة مسبقا.، ففي الإطار التقليدي يكفي المشرف التربوي لإجادة الإشراف امتلاك المعارف العلمية ومهارات التدريس، بينما في الإشراف التأملي مع أهمية المعارف والمهارات إلا أنه لا بد من وجود طرائق معينة للتفكير والتأمل فيما يعمله المشرف.

وفى نفس السياق ركز أوسترمان، و كوتكامب (٢٠٠٢)على جانب مهم لدفع الأفراد داخل المؤسسة التربوية نحو ممارسة التنظيم الذاتي كوسيلة لتطوير أدائهم المهني حيث يلتزم المدير أو القائم على إدارة المؤسسة التربوية بجمع البيانات الدقيقة عن الأفراد العاملين وهذه البيانات تهدف إلى تجديد المعتقدات والأفكار التي يتبناها المرؤوسون بحيث تبنى عليها كل الطرق والاستراتيجيات التي تعزز من قدرة المعلمين على ممارسة التنظيم، وهو ما أكدت عليه نتائج دراسات كل من بلاك وديث(Black & Deci, 2000)، و بلاكبيرن وهاكيل Blackburn & Hakel, 2006).

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية التدريب على مهارات التنظيم الذاتي في رفع مستوى الكفاءة التدريسية لدى طالبات التربية العملية بكلية التربية جامعة أم القرى؟

ويتفرع السؤال الرئيس إلى الأسئلة الفرعية الآتية:

س ١: ما مستوى الكفاءة التدريسية لدى طالبات التربية العملية بكلية التربية جامعة أم القرى ؟

س ٢ : ما الأسس الواجب مراعاتها في التدريب على مهارات التنظيم الذاتي لرفع مستوى الكفاءة التدريسية لدى طالبات التربية العملية بكلية التربية جامعة أم القرى ؟

س ٣: ما فاعلية التدريب على مهارات التنظيم الذاتي لرفع مستوى الكفاءة التدريسية لدى طالبات التربية العملية بكلية التربية جامعة أم القرى ؟

س ٤ : ما حجم الأثر الذي يشارك به متغير مستوى التحصيل الدراسي القبلي في الفاعلية التي يحدثها التدريب على مهارات التنظيم الذاتي لرفع مستوى الكفاءة التدريسية لدى طالبات التربية العملية بكلية التربية جامعة أم القرى ؟

فرضيات الدراسة :

في ضوء ما تم عرضه عن مشكلة الدراسة ، قامت الباحثة بصياغة الفروض الآتية :

لا يوجد فروق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاستمارة الكفاءات التدريسية.

يوجد فروق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدى لاستمارة الكفاءات التدريسية ، تعود إلى فاعلية التدريب على مهارات التنظيم الذاتي، و ذلك لصالح المجموعة التجريبية.

توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في مستوى الكفاءة التدريسية تعود إلى متغير مستوى التحصيل الدراسي القبلي كمتغير مُعدل لحجم الأثر الذي يحدثه التدريب على مهارات التنظيم الذاتي.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي: -

تحديد مستوى الكفاءات التدريسية لدى طالبات التربية العملية بكلية التربية جامعة أم القرى.

تحديد الأسس الواجب مراعاتها في استخدام التدريب الاستراتيجي على مهارات التنظيم الذاتي لرفع مستوى الكفاءة التدريسية لدى طالبات التربية العملية بكلية التربية جامعة أم القرى.

الكشف عن فاعلية التدريب على مهارات التنظيم الذاتي لرفع مستوى الكفاءة التدريسية لدى طالبات التربية العملية بكلية التربية جامعة أم القرى.

تقيم حجم الأثر الذي يشارك به متغير مستوى التحصيل الدراسي القبلي في الفاعلية التي يحدثها التدريب على مهارات التنظيم الذاتي لرفع مستوى الكفاءة التدريسية لدى طالبات التربية العملية بكلية التربية جامعة أم القرى

منهج الدراسة والتصميم التجريبي:

يعتمد تصميم الدراسة الحالية على منهج البحث شبه التجريبي، حيث يشمل تطبيق قياس قبلي وبعدى لاستمارة الكفاءات التدريسية لمعلمي العلوم على مجموعتين طالبات المستوى الثامن بكلية التربية جامعة أم القرى المدرجين في برنامج التربية العملية، إحداهما تجريبية سيتم تدريبها على مهارات التنظيم الذاتي، والأخرى ضابطة ستتعرض لنفس برنامج التربية العملية بالأسلوب التقليدي في التدريب.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية استخدمت الباحثة الاداة الآتية:

استمارة ملاحظة الكفاءات التدريسية لمعلمي العلوم (إعداد الباحثة)، وهى تتضمن (٤٨) كفاءة تدريسية فرعية موزعة على ثمانية مجالات رئيسية هي:

١. كفاءات شخصية.

٢. كفاءات علمية مهنية.

٣. كفاءات خاصة بتخطيط الدرس.

٤. كفاءات خاصة بتنفيذ الدرس.

٥. كفاءات خاصة بالتقييم و الأسئلة.

٦. كفاءات خاصة بضبط الفصل.

٧. كفاءات خاصة بالتقويم و التطوير.

٨. كفاءات إدارية.

حيث تقوم الملاحظة بتقييم أداء المعلمة المتدربة مستخدمة مقياس (ليكرت) الخماسى (بدرجة عالية جداً – بدرجة عالية – بدرجة متوسطة – بدرجة متدنية – بدرجة متدنية جداً)..

محددات الدراسة :

تتحدد نتائج هذه الدراسة بالمحددات الآتية :

- المحددات البشرية المكانية: اقتصار أفراد الدراسة على الطالبات المعلمات في المستوى العاشر بكلية التربية جامعة أم القرى المدرجين ضمن برنامج التربية العملية، وعليه فان اختلاف الأفراد أو الأماكن قد يؤدي إلى اختلاف النتائج.
- المحددات المنهجية والعلمية: تتحدد نتائج الدراسة بمتغيرين رئيسين هما التدريب على مهارات التنظيم الذاتي (كمتغير مستقل)، و مستوى الكفاءة التدريسية(كمتغير تابع)، ومستوى التحصيل الدراسي القبلي (كمتغير وسيط)، وعليه فان النتائج قد تختلف باختلاف هذه المتغيرات وسبل التحكم والضبط المنهجي لها. كما تتحدد نتائج الدراسة بمحددات أداة القياس المستخدمة في الدراسة، وعليه فان النتائج قد تختلف باختلاف استخدام أدوات أخرى.
- المحددات الزمنية للدراسة: تم تطبيق اداة الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٦، ويمكن أن تختلف نتائج الدراسة بتباين الخطأ الناتج عن مرور فترة زمنية طويلة بعد تطبيق الدراسة.

المصطلحات الأساسية للبحث:

يتناول البحث الحالي متغيرين رئيسين هما:

الكفاءة التدريسية:

يقصد بالكفاءة التدريسية في هذه الدراسة، الحد الأعلى لقدرة المعلم على تخطيط و تنفيذ الخبرة التعليمية (ثقافياً، ووجدانياً، ومهارياً) بحيث تحقق الأهداف التربوية المنشودة.

- **مهارات التنظيم الذاتي:** (Self Regulation)

تشير إلى تعديل أو تغيير الفرد لإستراتيجيات استجابته للمتطلبات التي تنشا نتيجة أدائه على المهام التي تواجهه (Borkowski& Burk, 1996).

كما عرفها كامل (٢٠٠٣، ٢٩٣) بأنها عمليات بنائية نشطة متعددة المكونات يكون فيها المتعلم مشاركاً نشطاً في عملية تعلمه وذلك من خلال استخدامه الفعال لإستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية (مثل التخطيط والمراقبة والتنظيم والتقييم الذاتي)واستراتيجيات التعلم المعرفية(التسميع الذاتي والإتقان، والتنظيم والتفكير الناقد)واستراتجيات مصادر التعلم(الوقت والجهد وبيئة التعلم وطلب المساعدة وذلك بهدف التخطيط والتنظيم والتحكم في تعلمه).

وتعرفها الباحثة - إجرائياً- بأنها قدرة الطالب على: تحديد الأهداف، وتحديد استراتيجيات التعلم الاستراتيجي والخطوات التي سيتبعها والالتزام بالوقت أثناء إنجاز الأنشطة والمسائل الرياضية، وتنظيم وقته وجهده وزيادة دافعيته لبذل الجهد والمثابرة ومراقبة وتقويم ومكافأة ذاته أثناء دراسة مادة الرياضيات، وتنظيم

وإعادة ترتيب معلوماته الرياضية ليسهل تعلمها، وربط المعلومات الرياضية الجديدة بالمعلومات الرياضية السابقة وتوظيفها.

مفهوم التدريب على مهارات التنظيم الذاتي:

تعرفه الباحثة –إجرائيا- على انه مجموعة من الإجراءات والممارسات التدريبية التي تتمكن خلالها الطالبة المعلمة من بناء المعنى أو الفهم للمعرفة التي تتعامل معها، وتكوين العمليات التي من شأنها اكتساب مثل هذه المعرفة، ثم محاولة التأمل، والتفكير، والتنظيم، والمراقبة، والتقييم لمثل هذه العمليات، فيما يمكن وصفه بالوعي بالعمليات العقلية أثناء النشاط التدريسي.

إجراءات الدراسة:

مرت إجراءات الدراسة بالخطوات الآتية:

(أ) اختيار عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من طالبات المستوى العاشر بكلية التربية جامعة أم القرى المدرجين في برنامج التربية العملية وعددهم (٨٠)، وقد تم تقسيم العينة بالمزاوجة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، ذلك باعتبار متغير مستوى التحصيل القبلي (مرتفع - متوسط- منخفض)، و الجدول (١) الآتي يوضح توزيع العينة

جدول (١)

توزيع عينة البحث حسب المتغيرات الاعتبارية

المجموعة	مستوى التحصيل القبلي			مجموع
	مرتفع	متوسط	منخفض	
ضابطة	١٢	١٠	١٣	٣٥
تجريبية	١١	١٤	٢٠	٤٥
مجمـــوع	٢٣	٢٤	٣٣	٨٠

(ب) أداة الدراسة :

استمارة ملاحظة الكفاءات التدريسية لمعلمي العلوم

تم تطبيق استمارة الكفاءات التدريسية لمعلمي العلوم في نسختها الأولية السابقة على عينة استطلاعية مكونة من ٤٠ طالبة معلمة و تم تسجيل زمن بداية ونهاية الإجابة لكل معلم ومعلمة كما طُلب من أفراد العينة الاستطلاعية وضع دائرة حول المفردة التي يصعب عليهم فهمها.

الصدق الظاهري (صدق المحتوى) Content validity **:**

اعتمدت الباحثة في الحكم على صدق تمثيل كل مفردة للهدف الذي وضعت من أجله و صدق الاستمارة ككل في تمثيل المحتوى؛ على طريقة اداء المحكمين حيث تم عرض هذه المفردات على مجموعة من المحكمين المتخصصين تربوياً و أكاديمياً، وفى ضوء توجيهات المحكمين تم تعديل صياغة بعض البنود و إجراء بعض التصحيحات اللغوية لبعضها، كما تم استبعاد بعض المفردات لعدم مناسبتها، كم تم إعادة صياغة بعض المفردات التي شكلت صعوبة في فهمها لدى المعلمين والمعلمات، حيث طلب منهم وضع دائرة حولها أثناء الأداء على استمارة

الملاحظة، و بذلك أصبح عدد مفردات الاستمارة(٤٥) مفردة كما هو موضح في قائمة بنود الاستمارة في ملاحق الدراسة.

ثبات استمارة الكفاءات التدريسية Reliability:

للتحقق من ثبات الاستمارة استخدمت الباحثة طريقة إعادة الاختبار Test-retest، و ذلك عن طريق إعادة تطبيق الاستمارة – بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع – على العينة الاستطلاعية، فوجد أن معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيقين هو ٠.٨١، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١. وهو ما يؤكد أن استمارة الملاحظة على درجة عالية من الثبات.

ثبات مفردات استمارة الكفاءات التدريسية :

يعتمد ثبات الاستمارة ككل اعتماداً مباشراً على ثبات مفرداتها وتعد طريقة الاحتمال المتوالي من الطرق التي تصلح لحساب ثبات مفردات الاختبارات التي تعتمد على اختيار بديل واحد من عدة بدائل محتملة، و ذلك باستخدام المعادلة الخاصة بذلك كالآتي:

$$\mathbf{R}_{i} = \frac{\mathbf{n}}{\mathbf{n}-1}\left[\mathbf{L} - \frac{1}{\mathbf{n}}\right]$$

حيث Ri هو معامل ثبات المفردة، n عدد البدائل الاحتمالية للمفردة، L هو أكبر تكرار نسبى لأي احتمال من الاحتمالات الاختيارية للمفردة، و النتائج التفصيلية لهذه الخطوة تتضح في الجدول رقم (٢).

الصدق التمييزي لاستمارة الكفاءات التدريسية (صدق المقارنة الطرفية):

يذكر البهى (١٩٧٩) أن معامل الصدق التمييزي يعبر عن قدرة المفردة على التمييز بين مستويات المفحوصين في أدائهم على المقياس الخاص بالسمة أو الحالة

موضع القياس، و يعتبر تقسيم كيلى Kelley هو أشهر الطرق في ذلك، حيث يعتمد على ترتيب الدرجات تنازلياً، ثم فصل ٢٧٪ من درجات أفراد العينة التي تقع في الجزء العلوي، و كذلك فصل ٢٧٪ من درجات الأفراد التي تقع في الجزء الأدنى، ثم استخدام طريقة جونسون Johnson، و قد اعتبرت المفردات مُميزة لمستويات الكفاءة موضع القياس إذا كان معامل الصدق التمييزي موجب و أن هذه المفردة تكون جيدة إذا كان معامل التمييزية لها لا يقل عن ٠. ٢، و لقد جاءت نتائج هذه الخطوة في الجدول رقم (٢) و بناءً على ذلك لم توجد أي مفردات غير جيدة.

جدول رقم (٢)

معاملات ثبات مفردات استمارة الكفاءات التدريسية، ومعاملات الصدق التمييزي لها

المفردة	إجابات البنود التي حازت على أعلى درجة في ٢٧٪ العلوي	إجابات البنود التي حازت على أعلى درجة في ٢٧٪ السفلى	معامل الصدق التمييزي	أكبر تكرار نسبى	معامل ثبات المفردة
١	٣	١	٦٧ .٠	٦٥ .٧٣	٤٤ .٧٠
٢	٥	٢	٦٩ .٠	١٨ .٦٩	١١ .٨٣
٣	٦	٠	٣٤ .٠	٥٦ .٥٦	٠١ .٩٠
٤	٤	٠	٢٣ .٠	٧٥ .٦٧	٠٠ .٧١
٥	٣	٠	٣٤ .٠	٠١ .٧٠	٠٠ .٨٥
٦	٤	٠	٢٣ .٠	٢٩ .٨٤	٠٠ .٨٧
٧	٦	٣	٤٦ .٠	٧٤ .٦٥	٢٣ .٧٠
٨	٦	٢	٤٠ .٠	٤٤ .٥٦	١٥ .٦٧
٩	٦	١	٦٩ .٠	٠٠ .٧٦	٠٠ .٧٣

المفردة	إجابات البنود التي حازت على أعلى درجة في ٢٧٪ العلوي	إجابات البنود التي حازت على أعلى درجة في ٢٧٪ السفلى	معامل الصدق التمييزي	أكبر تكرار نسبى	معامل ثبات المفردة
١٠	٣	٠	٥٠ .٠	١١ .٦٨	١٣ .٨١
١١	٤	٢	٤٦ .٠	٦٥ .٧٣	٠٠ .٨٩
١٢	٥	٣	٥٢ .٠	١٨ .٦٩	٥١ .٩١
١٣	٢	٠	٢٣ .٠	٧٤ .٦٥	٤٧ .٨٣
١٤	٤	٢	٦٥ .٠	٤٤ .٥٦	١١ .٧٦
١٥	٦	٢	٧٠ .٠	٠٠ .٧٦	٢٢ .٧٧
١٦	٣	٠	٢٦ .٠	١١ .٦٨	٤٣ .٨٥
١٧	٥	١	٣٤ .٠	٦٥ .٧٣	٢٥ .٨٠
١٨	٥	١	٣٤ .٠	١٨ .٦٩	١٤ .٨٠
١٩	٥	١	٣٤ .٠	٥٦ .٥٦	٣٧ .٨٠
٢٠	٤	٢	٣٧ .٠	٧٥ .٦٧	٤٤ .٧٧
٢١	٢	٠	٢٣ .٠	٠١ .٧٠	٠١ .٦٥
٢٢	٢	٠	٢٣ .٠	٢٩ .٨٤	٢٩ .٨٧
٢٣	٦	٠	٦٩ .٠	٧٤ .٦٥	٠٩ .٨١
٢٤	٣	٠	٣٤ .٠	٤٤ .٥٦	٣٠ .٧٠
٢٥	٣	٠	٣٤ .٠	٠٠ .٧٦	٥ .٨٣
٢٦	٣	١	٢٣ .٠	١١ .٦٨	١ .٨٦
٢٧	٢	٠	٢٣ .٠	٦٥ .٧٣	٣ .٨٩
٢٨	٥	٢	٣٤ .٠	١٨ .٦٩	٢ .٨٦
٢٩	٣	٠	٣٤ .٠	٥٦ .٥٦	٤٥ .٧٠

المفردة	إجابات البنود التي حازت على أعلى درجة في ٢٧٪ العلوي	إجابات البنود التي حازت على أعلى درجة في ٢٧٪ السفلى	معامل الصدق التمييزي	أكبر تكرار نسبى	معامل ثبات المفردة
٣٠	٢	٠	٢٣ .٠	٧٥ .٦٧	٤ .٨٤
٣١	٣	٠	٣٤ .٠	٠١ .٧٠	٢ .٨٧
٣٢	٤	١	٣٤ .٠	٣٣ .٧٢	١٦ .٩١
٣٣	٤	٢	٢٣ .٠	٢٧ .٥٩	٨٣ .٧٣
٣٤	٣	٠	٣٤ .٠	٩٧ .٧٢	٩٦ .٩٠
٣٥	٦	٣	٣٤ .٠	٠٣ .٦٨	٧٨ .٨٤
٣٦	٣	٠	٣٤ .٠	٦٤ .٦٣	٣ .٧٩
٣٧	٣	٠	٣٤ .٠	٣٤ .٧٠	٦ .٨٧
٣٨	٣	٠	٣٤ .٠	١٧ .٦٩	٢ .٨٦
٣٩	٤	٢	٢٣ .٠	٠٠ .٧٠	٢٥ .٨٧
٤٠	٥	٠	٥٧ .٠	٢٣ .٦٤	٠٣ .٨٠
٤١	٤	١	٣٤ .٠	٥٠ .٧٥	١٢ .٩٤
٤٢	٣	٠	٣٤ .٠	٢٢ .٦٧	٧ .٨٣
٤٣	٢	٠	٢٣ .٠	٣٥ .٥٧	٤٣ .٧١
٤٤	٤	١	٣٤ .٠	١٣ .٧٤	٤١ .٩٢
٤٥	٤	٠	٤٦ .٠	٢٠ .٦٩	٢٥ .٨٦

(جـ) إجراءات التدريب وتطبيق اداة الدراسة :

للتوصل إلى النتائج المتوقعة من هذه الدراسة، قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

قامت الباحثة بتطبيق استمارة الكفاءات التدريسية –قبليا- على طالبات مجموعتي العينة (التجريبية والضابطة) و تم تصحيح الاستمارات ورصد درجتها.

قامت الباحثة بتدريب طالبات المجموعة التجريبية على ممارسة مهارات التنظيم الذاتي(التخطيط- المراقبة الذاتية - التقويم الذاتي) أثناء تنفيذ دروس التربية العملية في مدارس التدريب خلال الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٦/١٤٣٧هـ، في الوقت ذاته مرت طالبات المجموعة الضابطة بنفس برنامج التربية العملية المقرر خلال المستوى الثامن بأسلوب التدريب التقليدي.

وقد طبق تكنيك التدريب وفقا للخطوات الآتية :

١- **التهيئة** (Preparation): هدفت هذه الخطوة إلى إكساب الطالبة المعلمة الوعي بمهارات التنظيم الذاتي وباستراتيجيات التعلم المراد إكسابها لها وأهمية هذه المهارات والاستراتيجيات لتعلمها، فهي خطوة للإجابة على السؤال (لماذا يجب أن نتعلم هذه المهارة/الإستراتيجية؟)، حيث قامت الباحثة بشرح الغرض والاستفادة المحتملة من استخدام هذه المهارات والاستراتيجيات، واعتمدت الباحثة فى ذلك على المناقشات الجماعية (Group Discussions).

٢- **العرض/التقديم** ((Presentation: هدفت هذه الخطوة إلى إكساب الطالبة المعلمة المعارف التقريرية والإجرائية والشرطية المتعلقة بمهارات التنظيم الذاتي وباستراتيجيات التعلم المراد إكسابها، ، فهي خطوة للإجابة على السؤال (ما، ومتى، وأين تستخدم المهارة/ الإستراتيجية؟)حيث حيث قامت الباحثة بشرح وتعريف ووصف كل مهارة من مهارات التنظيم الذاتي وكذلك الإستراتيجية المراد إكسابها للطلاب، كما عرفت الطالبات المعلمات متى وأين يكون استخدام هذه المهارات والإستراتيجيات على نحو ملائم.

٣- **الممارسة/التطبيق** Practice: هدفت هذه الخطوة لتقديم نموذج عملي لكيفية استخدام وتطبيق كل مهارة من مهارات التنظيم الذاتي وكذلك الإستراتيجية المراد تعلمها، فهي خطوة للإجابة على السؤال (كيف تستخدم المهارة/الإستراتيجية؟) حيث قدمت الباحثة نموذج عملي لممارسة كل مهارة وما تتضمنه من تكنيكات، واعتمدت الباحثة في ذلك على أسلوب النمذجة (Modeling)، والتفكير بصوت مرتفع (Think- aloud).

٤- **التقويم** ((Evaluation: هدفت هذه الخطوة لإتاحة الفرصة للطالبات المعلمات كي يقيموا مدى كفاءتهم في استخدام وتطبيق مهارات التنظيم الذاتي وكذلك استراتيجيات التدريس التي تعلمنها، فهي خطوة للإجابة على السؤال(هل تم استخدام الإستراتيجية بنجاح ؟)، حيث أتاحت الباحثة فرص للطالبات المعلمات كي يقمن بتقييم بعضهن البعض أثناء تطبيق وممارسة هذه المهارات والإستراتيجيات، واعتمدت الباحثة في ذلك على نموذج تدريس الأقران (Peer tutoring)، ونموذج التقرير الذاتي (Self- Report).

٥- **التعميم** (Generalization): هدفت هذه الخطوة لتحقيق انتقال اثر تعلم الإستراتيجية لمواقف تعلم مشابهة و لإتاحة فرص مشابهة لاستخدام نفس المهارات والاستراتيجيات التي تعلمتها طالبات المجموعة التجريبية.

قامت الباحثة بتطبيق استمارة الكفاءات التدريسية –بعديا- على طالبات مجموعتي العينة (التجريبية والضابطة) و تم تصحيح الاستمارات ورصد درجتها.

المعالجة الإحصائية ومناقشة النتائج:

مرت المعالجة الإحصائية في هذه الدراسة بالمراحل الآتية :

(١) تكافؤ مجموعتي عينة الدراسة قبل التطبيق :

للوقوف على درجة التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تدريب طالبات المجموعة التجريبية على مهارات التنظيم الذاتي، تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للأداء القبلي لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في استمارة الكفاءات التدريسية، كما تم إيجاد قيمة المعامل الإحصائي (ت) للعينات المستقلة ((Independent - Sample T- test لاختبار الفروق بين المتوسطين، وقد استخدمت الباحثة لذلك حزمة برامج الكمبيوتر الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) Statistical Package for Social Science، ونتج عن ذلك الجدول (٣) الآتي:

جدول (٣)

قيم (ت) للفروق بين متوسطي الأداء القبلي في استمارة الكفاءات التدريسية لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة ومدى تكافؤ خلايا عينة البحث

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم (ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٤٠	٤٠,٠٣	١٤.٩	٣٨.٠	غير دالة إحصائيا
الضابطة	٤٠	٣٨,٢١	١٣.١١		

يتضح من جدول (٣) وجود بعض الاختلافات الطفيفة بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاستمارة الكفاءات التدريسية، حيث كان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (٤٠,٠٣)، في حين كان متوسط درجات المجموعة الضابطة القبلي (٣٨,٢١)، وعند فحص الفروق بين المتوسطين باستخدام الإحصائي (ت) للعينات، تبين أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء القبلي بين متوسطى درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على استمارة الكفاءات التدريسية. وتشير

هذه النتيجة إلى تجانس أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الكفاءات التدريسية قبل تدريب طالبات المجموعة التجريبية على مهارات التنظيم الذاتي.

وعليه يمكننا قبول الفرض الأول الذي ينص على انه: لا يوجد فروق دال إحصائياً عند مستوى (α ≤ ٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاستمارة الكفاءات التدريسية.

(٢) فاعلية التدريب على مهارات التنظيم الذاتي

قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط درجات الأداء البعدى على استمارة الكفاءات التدريسية لدى طالبات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات الأداء البعدى على نفس الاستمارة لدى طالبات المجموعة التجريبية، وذلك للتعرف على مدى فاعلية التدريب على مهارات التنظيم الذاتي في رفع مستوى الكفاءة التدريسية لدى طالبات المجموعة التجريبية، وقد استخدمت الباحثة لذلك حزمة برامج الكمبيوتر الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS)، كما هو موضح في الجدول (٤) الآتي:

جدول (٤)

قيم ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة و التجريبية في الكفاءات التدريسية

المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تجريبية	٤٠	٤٤.٩٣	٢٧.١٠	٣٥.١٨	دالة عند مستوى ٠.٠٠١
ضابطة	٤٠	٣١.٥٢	١٣.١١		

من الجدول(٤) السابق يتضح انه: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠. ٠٠١ بين متوسط درجات الأداء البعدى لطالبات المجموعة الضابطة في استمارة الكفاءات التدريسية، ومتوسط درجات الأداء البعدى لطالبات المجموعة التجريبية في نفس الاستمارة، وذلك لصالح لأفراد المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة ت (١٨. ٣٥) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠. ٠٠١، وبذلك يتضح فاعلية التدريب على مهارات التنظيم الذاتي في رفع مستوى الكفاءة التدريسية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وعليه يمكننا قبول الفرض الثاني الذي ينص على انه: يوجد فروق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدى لاستمارة الكفاءات التدريسية، تعود إلى فاعلية التدريب على مهارات التنظيم الذاتي، و ذلك لصالح المجموعة التجريبية.

ولمعرفة حجم الأثر الذي أحدثه التدريب على مهارات التنظيم الذاتي في رفع مستوى الكفاءة التدريسية لدى طالبات المجموعة التجريبية، والذي تدل عليه هذه الفروق، فقد قامت الباحثة بإيجاد معامل التباين المفسر، والذي يحدد بالنسبة المئوية لقيمة ($\eta 2$)باستخدام القانون، الشربيني (1995):

$$\text{(معامل التباين المفسر)}\ \eta^2 = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجة حرية ت}}$$

حيث بلغت قيمة معامل تفسير حجم التباين (٨٩. ٨٥٪) أي أن حوالي ٨٩. ٨٥ ٪ من التباين بين متوسطي الأداء البعدى لطالبات المجموعه إنما يعود إلى التدريب على مهارات التنظيم الذاتي، وهو تأثير مرتفع جداً.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته نتائج دراسات كل من Deborah & Smith. (1988)، و Wallace (1991)، و(2004) Jakubowski ، و Becker (2011)، و(2012) Owen، ويمكن تفسير هذه النتيجة بما تتيحه مهارات التنظيم الذاتي من مزايا عديدة للمعلم، حيث يؤدى إلى فهم أعمق لعملية التدريس، كما يتيح للمعلم فرص التفكير الدقيق الواعي للاختيارات التدريسية التي يقوم بها المعلم أثناء التخطيط للتدريس، وكذلك توقع وتقييم تأثير هذه الاختيارات على تعليم الطلاب، مع إمكانية استخدام هذه المعلومات في اتخاذ القرارات التعليمية المستقبلية السليم التي يقوم بها المعلم أثناء ممارساته التدريسية.

(٣) حجم الأثر الذى يشارك به مستوى التحصيل القبلي في فاعلية التدريب

فقد استخدمت الباحثة حزمة برامج (SPSS) لعمل تحليل تباين أحادى الاتجاه والخاص بالقياسات المتكررة وقد تمثلت نتائج هذا الإجراء في الجدول (٤)الآتي:

جدول (٥)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأداء البعدى لطالبات المجموعة التجريبية في استمارة الكفاءات التدريسية والتي تعود لتأثير مستوى التحصيل القبلي كمتغير وسيط

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم ف	الدلالة
بين المجموعات	٥٦.١٥٨٧	٢	٧٨.٧٩٣	٣٤١.٠	غير دالة إحصائياً
داخل المجموعات	٣٩.٨٣٥٩٢	٣٦	٠١.٢٣٢٢		
المجمـــــــوع	٩٥.٨٥١٧٩	٣٨			

حيث يتضح من جدول (٥) الآتي:

أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الأداء البعدى لطالبات المجموعة التجريبية في مستوى الكفاءات التدريسية، حيث بلغت قيمة "ف"(٠. ٣٤١)وهى قيمة غير دالة إحصائياً. وعليه فإن متغير مستوى التحصيل القبلي لم يشارك إلا بنصيب ضئيل جداً في الأثر الذي أحدثه التدريب على مهارات التنظيم الذاتي في رفع مستوى الكفاءات التدريسية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وعليه يمكننا رفض الفرض الثالث الذي ينص على انه: " توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة($\alpha \leq$ ١ ٠,٠) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في مستوى الكفاءة التدريسية تعود إلى متغير مستوى التحصيل الدراسي القبلي كمتغير مُعدل لحجم الأثر الذي يحدثه التدريب على مهارات التنظيم الذاتي".

خلاصة النتائج:

في ضوء التحليل السابق يمكننا تلخيص نتائج الدراسة الحالية فيما يلي: -

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى الكفاءات التدريسية تعود إلى فاعلية التدريب على مهارات التنظيم الذاتي، وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في مستوى الكفاءات التدريسية تعود إلى اختلاف مستوى التحصيل الدراسي القبلي كمتغير مُعدل للأثر الذي يحدثه التدريب على مهارات التنظيم الذاتي في رفع مستوى الكفاءات التدريسية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

التوصيات التربوية للدراسة :

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج فإن الباحثة توصى بما يلي :

ضرورة الاهتمام بتدريب معلمي ومعلمات العلوم في مراحل إعدادهم، وأثناء الخدمة على ممارسة مهارات التنظيم الذاتي وكيفية دمجها في ممارساتهم التدريسية لما له من اثر ايجابي في تطوير أدائهم المهني وكفاءتهم التدريسية

ضرورة الاهتمام بتطبيق صيغ جديدة لتدعيم فكرة إعداد المعلم على أساس مبدأ الكفاءات التدريسية، و ذلك بما يتلاءم مع متغيرات العصر الحالي و التجديدات التي تلقيها على عاتق معلمي اليوم و الغد.

المراجـــع

أولا: المراجع العربية

- أبو زيد، محمود (١٩٩٠). تقويم كفاءة أداء المعلم، مؤتمر إعداد المعلم في ضوء إستراتيجية تطوير التعليم، كلية التربية جامعة المنيا، ص ص ١١٥- ١٣٩.

- أوسترمان، و كوتكامب (٢٠٠٢). الممارسة التربوية للتربويين. (ترجمة)منير الحوراني. دار الكتاب الجامعي. العين.

- البهي، فؤاد السيد. (١٩٧٩). علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشرى، ط٣، القاهرة: دار الفكر العربي.

- الخولى، هشام (٢٠٠٥): أثر التدريب على استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في خفض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بالزقازيق. العدد ٥٠، جامعة الزقازيق.

- رضوان، وليد (٢٠٠١). فاعلية نموذج مقترح لمهارات الميتامعرفية في تعديل أسلوب الاندفاع – التروي المعرفي. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية، جمهورية مصر العربية.

- رضوان، وليد (٢٠١٤). فاعلية التدريس الاستراتيجي لنموذج مقترح للمهارات (الميتالغوية) في التخفيف من حدة صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير المستويين B1, B2 من الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات. قدم في المؤتمر الدولي الثامن لمعهد الدراسات الإنسانية بمدينة ليل بفرنسا في الفترة من ٧- ٩ يونيو ٢٠١٤.

- الشربينى، زكريا (١٩٩٥). الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- عبد الحميد، جابر، (١٩٩٩): "استراتيجيات التدريس والتعليم". القاهرة: دار الفكر العربي.
- الفرماوي، حمدي، ورضوان، وليد (٢٠٠٤). الميتامعرفية بين النظرية والبحث. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- كامل، مصطفى (٢٠٠٣). التنظيم الذاتي للتعلم: نماذج نظرية، المؤتمر العلمي الثامن عشر لكلية التربية جامعة طنطا، التعلم الذاتي وتحديات المستقبل، ١١- ١٢ مايو، ص ص ٣٦٠- ٤٣٠.
- نصار، سامي. (٢٠٠٢). التعليقة والتعلم التدبري. صفحة ويب على موقع WWW. google. com.
- هاشم، رشا، وحمدي، إيمان. (٢٠١٤). نموذج تدريسي مقترح قائم على التعلم الاستراتيجي وفاعليته في تنمية التحصيل ومهارات التنظيم الذاتي الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة تربويات الرياضيات، كلية التربية جامعة بنها، يناير، ٢٠١٤.

ثانيا: المراجع الأجنبية

- Ariel, A. (1992): Education of children and adolescents with learning disabilities, New York: Macmillan Publishing Company.
- Ashman, A. & Conway, R. (1997). An introduction to cognitive education. London: Routledge.
- Becker, L. (2011): " Self- Regulated Learning in an Introductory Undergraduate Accounting Course", PHD, the faculty of the Department of Educational Leadership and Policy Analysis East Tennessee State University, UMI Number: 3476274.
- Beckman, P. (2002). Strategy Instruction, ERIC Documents, Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education Arlington VN. In, ED474302.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self- determination theory perspective. Science Education, Vol. 84, Pp. 740- 756.
- Blackburn, J. & Hakel, M. (2006). Enhancing Self- Regulation and Goal Orientation with e- Portfolios. In Jafari & Kaufman (eds.) Handbook of Research on Portfolios. Idea Group Reference: Hershey, PA. (Pp. 83- 89).
- Boekaerts, M. (1999): Self- Regulated Learning: Where We Are Today, International Journal of Educational Research, Vol. 31, Pp. 445- 457.
- Borkowski, J. &Burke, J. (1996): Trends in the development of theories, models and measurement of executive functioning: views from an information processing perspective. In: G. r.

Lyon and N. A. Krasnegor (Eds) Attention. memory and executive functioning. Baltimore, P. H. Books.

- Deborah, J. & Smith. (1988). “Reducing the disruptive behavior of junior high school students: A classroom self-management procedure”. Journal Behavioral disorders. 13(4). 231- 239.
- Devlinand, T. & Marnok, M., (1977). “Teacher Education: Why must we teach”, London: temple smith.
- Jakubowski, T. (2004): The Relationship of Self- Efficacy, Identity Style, and stage of Change with Academic self-Regulation. Journal of College Reading and Learning. V. 35, n. 1, p. 7- 24 Fall 2004.
- Jay. J. (1999). Untying the Knots: Examining the complexities of reflective practice.. [Eric. No. Ed3412480].
- Karoly, P. & Kanfer, F. H. (1982), Self management and behavior change. Elmsford, New Yourk, Pergamon press Inc
- Keophey, N. C., (1985). Evaporative Criteria for Teacher Education Instruction in Minnesota, Journal of teacher Education, Vol. 3, No. 1, p. 20.
- Lauffer, M(1994): Fostering Independent Learning by teaching metacognitive skills, teaching and change, Vol. 1, No. 4, pp. 335- 331.
- Ley, K. &Young, D. B. (1999): Instructional principles for self regulation. In: proceeding of selected research and development papers. presented at the national convention of the association for educational communications and technology (AECT), IR 019 753.
- oneil, M. E. and Douglas, V. l. (1999): study strategies and story recall in attention deficit disorder and reading disability. Journal of abnormal child psychology, vol. 19(6), 671- 692.

- Overson, C. (2011). "Three element of self- regulated learning: metacognitive functioning, self - efficacy, and study behavior". PHD, submitted to the University of New Hampshire In Partial Fulfillment, UMI Number: 3467354.
- Owen, J. (2012): "Increasing Cognitive Resilience: A Website for Educators Outlining the Implications of Neuropsychological Development and Executive Functioning on Self- Regulated Learning", PHD, Alliant International University, San Diego, California, UMI Number: 3505937.
- Schunk, - D- H- (2005): Commentary on Self- Regulation in School*- Contexts, Journal CITION: Learning and instruction v. 15, n. 2, p. 173- 177 Apr 2005.
- Stein. D. (2000). Teaching critical reflection, Myths and realities... [Eric. No. Ed7445430].
- Wallace, M. (1991). Training foreign language teachers, A Reflective approach. Cambridge University press.
- Westby, C. E. & Cutler, S. K. (1994): Language and ADHD: understanding the bases and treatment of self regulation deficits, topics in language disorders, vol. 14 (4), 58- 76.

الإنتاجية العلمية لمعلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة : دراسة استطلاعية

أ. د. فوقيه محمد محمد راضي

أستاذ الصحة النفسية والإرشاد النفسي

بجامعتي المنصورة وأم القرى

ملخص:

هدف البحث إلى التعرف على الإنتاجية العلمية لمعلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة وتحديد ما إذا كانت هناك فروق في الإنتاجية العلمية تعزى إلى متغيرات: النوع، الجنسية، التخصص، والرتبة العلمية.

تكونت عينة البحث من (٢٤٤) معلماً من معلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة (كليات: التربية، الطب، الصيدلة، العلوم التطبيقية، الشريعة والدراسات الإسلامية)، وباستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات، اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، تحليل التباين الأحادي، اختبار شيفيه (Scheffe)، أشارت نتائج البحث إلى ما يلى:

- تُعد الإنتاجية العلمية لمعلمي جامعة أم القرى منخفضة في مجال تأليف الكتب العلمية وكذلك الإشراف علي رسائل الماجستير والدكتوراه بينما تبدو الإنتاجية العلمية مقبولة فيما يتعلق بعدد البحوث العلمية المنشورة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ومعلمات جامعة أم القرى في بعدين للإنتاجية العلمية (البحوث العلمية المنشورة، الإشراف علي رسائل الماجستير والدكتوراه)، وفي مجمل الإنتاج العلمي وذلك في صالح المعلمين.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي جامعة أم القرى السعوديين وغير السعوديين في عدد البحوث العلمية المنشورة ومجمل الإنتاج العلمي وذلك في صالح غير السعوديين، بينما اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين معلمات جامعة أم القرى بمكة المكرمة السعوديات وغير السعوديات في الإنتاجية العلمية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي جامعة أم القرى في تخصصي العلوم النظرية والعلوم العملية في كل من عدد الكتب العلمية والإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه في صالح العلوم النظرية، وعدد البحوث العلمية المنشورة ومجمل الإنتاج العلمي في صالح العلوم العملية، بينما اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين معلمات جامعة أم القرى بمكة المكرمة في تخصصي العلوم النظرية والعلوم العملية في الإنتاجية العلمية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي جامعة أم القرى في الرتبة العلمية أستاذ والرتبة العلمية أستاذ مشارك، وكذلك بين معلمي جامعة أم القرى في الرتبة العلمية أستاذ والرتبة العلمية أستاذ مساعد في الإنتاجية العلمية (الكتب العلمية، البحوث العلمية المنشورة، الإشراف علي رسائل الماجستير والدكتوراه، مجمل الإنتاج العلمي)، وذلك في صالح الرتبة العلمية أستاذ.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي جامعة أم القرى في الرتبة العلمية أستاذ مشارك والرتبة العلمية أستاذ مساعد في عدد البحوث العلمية المنشورة، والإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه، ومجمل الإنتاج العلمي وذلك في صالح الرتبة العلمية أستاذ مشارك.

- عدم وجود فروق بين معلمي جامعة أم القرى في الرتبة العلمية أستاذ مشارك والرتبة العلمية أستاذ مساعد فيما يتعلق بإنتاجية الكتب العلمية.

مقدمة وإطار نظري:

يُقاس تقدم الأمم وتميزها بثرواتها المعرفية والتقنية، أي بما لديها من باحثين ومختبرات ومؤسسات علمية وبحثية، وتُعد الجامعة منبعاً رئيساً للفكر والعلم، ومصدراً لضخ المعرفة والإبداع في جميع قطاعات المجتمع، ويقع على الجامعة دور أساسي في الحفاظ على هوية المجتمع وتطوره، وتُعد الإنتاجية العلمية لمعلمي الجامعة المدخل الأهم لتحقيق هذا الدور، ويرتبط مقدار مساهمة الجامعة في خدمة المجتمع بمدى إتقان معلمي الجامعة لمهامهم البحثية إلى جانب قدرتهم على تنفيذ مهامهم التدريسية التي تستهدف نقل المعارف والمهارات للطلاب وخدمة قضايا وخطط التنمية بما يتفق ومتطلبات مجتمع المعرفة.

إن لكل مهنة نظام يُستخدم في تقييم أعضائها، ولقد أظهرت بعض الدراسات العلمية الحديثة أن الإنتاجية العلمية في مؤسسات التعليم العالي لها دور بالغ الأهمية في إحراز النجاح في الحياة العلمية لأنها ترتبط بالترقي وتقلد المناصب والرواتب والميزات الأخرى المرتبطة بالمهنة، كما أظهرت الدراسات السابقة أن الإنتاجية العلمية تختلف كثيراً من مؤسسة لأخرى اعتماداً علي التوكيد الذي ينصب علي الجوانب الثلاثة الأساسية للتعليم العالي وهي: التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع (Joe et al. , 2002).

إن معلمي الجامعة الناجحون في البحث العلمي غالباً ما ينالون إعجاب طلابهم لتفوقهم المعرفي ولعلمهم الغزير بمعظم القضايا في مجال تخصصهم، حيث ينظر إليهم الطلاب عادة علي أنهم معلمون ذوو كفاءة عالية، كما يمثلون إطاراً مرجعياً لمعلمي الجامعة الجدد الذين يطورون برنامجهم البحثي (Levine, 1997).

فالإنتاج العلمي الجيد يهيئ الفرص لمعلمي الجامعة لاكتساب معلومات جديدة وتقاسم الأفكار الاجتماعية والثقافية مع الآخرين، وأثناء إجراء الدراسات العلمية قد تجد الهيئة التدريسية الفرصة متاحة للسفر خارج بيئاتهم للبحث عن المعلومات والحقائق ذات العلاقة وجمعها، كما يساهم البحث العلمي الجيد في التنمية الأصيلة والمستمرة، ذلك أن الغالبية العظمي من الاكتشافات العلمية قد تحققت من خلال إجراء البحوث في بيئة التعليم العالي (Akuegwu et al. , 2006).

هذا وترتبط الإنتاجية العلمية لمعلمي الجامعة إيجابياً بالثقة بالنفس وفعالية الذات (Vasil, 1992, 1996) وكفاءة التدريس (Stack, 2003)، والرضا عن العمل (Lee & Bozeman, 2005) بينما ترتبط سلبياً بالشعور بالضغوط والإنهاك النفسي (Crump, 2009).

وتتأثر الإنتاجية العلمية لمعلمي الجامعة بعدد كبير من العوامل، وتتضمن هذه العوامل الخصائص الشخصية مثل الجنس Marsh, Jayasinghe & Bond, (2011) والعمر والسمات النفسية والخلفية التعليمية وكذلك الخصائص المرتبطة بالتمويل والسياق المؤسسي (Dundar & Lewis, 1998).

وجدير بالذكر أن عدد الإناث في تزايد مستمر سواء كطالبات أو معلمات بالجامعة، ورغم الزيادة الملحوظة في عدد معلمات الجامعة لا يزال معظمهن غير ممثل في الرتب الجامعية الأعلى والوظائف ذات المكانة الاجتماعية المرموقة، ويعزي ذلك غالباً إلي الفروق في الإنتاجية العلمية (Blackburn & Lawrence, 1995; Collins, 1998; Finkelstein et al. , 1998; Wood, 2014)

ولا تزال الإنتاجية العلمية لمعلمات الجامعة من أكثر الموضوعات إثارة للجدل بين الباحثين في كافة المجتمعات المتطورة والنامية، فقد اتضح للباحثة الحالية من مراجعة التراث النفسي أن هناك جدلاً ملحوظاً فيما يتعلق بالإجابة عن التساؤل التالي " هل الإنتاجية العلمية لمعلمات الجامعة منخفضة سواء من حيث الكم أو الكيف؟ ".

وفي هذا السياق، أشار بعض الباحثين (e. g. Van Arensbergen, Van der Weijden & Van den Besselaar, 2011) إلي أن قوة العمل في معظم جامعات العالم لا يزال يسيطر عليها الرجال، وذكر بنتلي، ادمسون (Bentley & Adamson, 2003) أن الإنتاجية العلمية لمعلمات الجامعة متدنية إلي حد كبير، ففي جامعات الولايات المتحدة الأمريكية وكندا تبين أن نحو ٢٠٪ من معلمات الجامعة في مقابل ٧٪ من معلمي الجامعة لم ينشروا بحثاً علمياً واحداً، كما أن تمثيل المرأة في الوظائف الجامعية الراقية لا يزال منخفضاً وأن أقل من ٢٠٪ منهن يشغلن وظيفة أستاذ.

إن تأثير متغير الجنس علي الإنتاجية العلمية لمعلمي الجامعة لا يزال مثار جدل بين الباحثين (Aksnes, Rorstad, Piro & Sivertsen, 2011) فبينما أشارت دراسات بيلي (Bailey, 1992)، ساكس وآخرين (Sax et al. , 1996)، سميث وآخرين (Smith et al. , 1995) إلي تدني الإنتاجية العلمية للإناث مقارنة بالذكور، ذكر بلاكبرن وآخرون (Blackburn et al. , 1991) أن العلاقة بين الجنس والإنتاجية العلمية تم بحثها في دراسات عديدة وأن بعض هذه الدراسات قد توصلت إلي فروق طفيفة بين الجنسين في الإنتاجية العلمية، بينما توصلت دراسات أخري إلي نتائج متعارضة.

وفيما يتعلق بتأثير متغير العمر علي الإنتاجية العلمية جاءت نتائج الدراسات السابقة متعارضة، فقد لاحظ بلاند، بركوست (Bland & Berquist, 1997) أن متوسط إنتاجية معلمي الجامعة يتناقص مع العمر، بينما أشار جو وآخرون (Joe et al. , 2002) إلى أن الكثير من معلمي الجامعة الأكبر سناً لا يزالون يقومون بنشاطات بحثية مماثلة لنظرائهم الأصغر منهم سناً، وهذا يعني أنه لا يوجد دليل حاسم علي أن تزايد العمر يصاحبه نقص في الإنتاجية العلمية.

ولقد وجد أن الرتبة العلمية بالغة الأهمية في علاقتها بالإنتاجية، فقد ذكر تاور وآخرون (Tower et al. , 2006) أن الأساتذة أكثر إنتاجية من الأساتذة المشاركين، وتوصل بيلي (Bailey, 1992) وفاسل (Vasil, 1992) إلي أن الرتبة العلمية هي أفضل المنبئات بالإنتاجية العلمية لمعلمي الجامعة، كما وجد داندار ولويس (Dundar & Lewis, 1998) أن الأقسام العلمية الجامعية التي يوجد بها أعضاء ذوي رتب علمية أعلي أكثر إنتاجية.

ولاحظ كيفك (Kyvik, 1990) فروقاَ في الإنتاجية العلمية بين الجنسين في مختلف التخصصات العلمية، ففي مجال العلوم الطبيعية قُدر معدل النشر العلمي لمعلمات الجامعة بأنه أقل بنسبة ٢٠٪ مقارنة بمعلمي الجامعة، بينما في مجال الطب والعلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية كانت الإناث أقل إنتاجية من الذكور بنسبة ٣٠- ٣٥ ٪.

يتضح من العرض السابق أن ثمة اهتماماً متزايداً – في الدراسات الأجنبية - ببحث الإنتاجية العلمية لمعلمي الجامعة، بينما تبدو الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في الإنتاجية العلمية نادرة، وتبدو المشكلة الرئيسة في الدراسات السابقة في ندرتها إلي جانب التعارض الملحوظ في نتائجها.

ومن ناحية أخري فإن ثمة صعوبات وتحديات كبيرة تواجهها الهيئة التدريسية بالجامعة فيما يتعلق بالإنتاجية، فقد لاحظ كل من بوج وسوندر (Bogue & Saunder, 1992)، إيرون (Erwin, 1991) اهتماماً ضئيلاً في مهام الجامعة فيما يتعلق بالبحث العلمي، كما أشار كاسيو (Cascio 1992)،إلي أن إنتاجية الهيئة التدريسية بالجامعة يمكن أن تتحسن حال وجود استجابة إيجابية من معلمي الجامعة.

وعلي أيه حال فإن خبراء علم النفس والتربية وجميع القائمين على العملية التعليمية يتطلعون إلي أداء أفضل لمعلمي الجامعة، ومن ثم فإن الوعي النظري بمشكلة الإنتاجية العلمية لمعلمي الجامعة يجب أن يصاحبه فهم عملي لسبل تنمية الإنتاجية العلمية.

مشكلة البحث:

يُعد معلم الجامعة المحور الأساسي للعملية التعليمية، كما أنه من أهم مصادر الثروة ودعائم القوة في الجامعة والمجتمع، ومن ثم يجب التعرف علي إنتاجيته العلمية وقياسها، فالإنتاجية العلمية والنشاط البحثي تعتبر بمثابة الطاقة الفاعلة التي يجب استثمارها والاهتمام بتوجيهها لخير الفرد وتطور الجامعة وتقدم المجتمع (راضي، ٢٠١١).

وفي ضوء الأهمية القصوى التي تشغلها الإنتاجية العلمية لمعلمي الجامعات، فقد اهتمت حكومة خادم الحرمين الشريفين بإعطائها موقع الصدارة ضمن أولويات سياسات التعليم العالي، كما جاءت اللوائح المنظمة للعمل بالجامعات السعودية مؤكدة أهمية تحفيز معلمي الجامعة لارتياد مجالات البحث العلمي وتطوير الأداء الأكاديمي، ورغم ذلك فإن الواقع الفعلي يبرهن على أن الإنتاجية

العلمية لمعلمي الجامعات السعودية لا يتناسب كماً وكيفاً مع ما خططت له اللوائح التنظيمية، فقد اتضح من استعراض نتائج الدراسات السابقة (السهلاوي والنويصر، ١٩٩٦؛ الزهراني، ١٩٩٧؛ البنيان والبلوي، ٢٠٠٢؛ الشايع، ٢٠٠٥؛ راضي، ٢٠١١؛ صالح والقرشي، ٢٠١٥) أن الإنتاجية العلمية لمعلمي الجامعات السعودية منخفضة إلى حد كبير.

كما اتضح للباحثة الحالية من تحليل محتوى السير الذاتية لمعلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٦ – ١٤٣٧ هـ أن الإنتاجية العلمية في كافة كليات الجامعة منخفضة للغاية، وأن ما يزيد عن ٢٠ ٪ من معلمي جامعة أم القرى لم ينشرن أي عمل علمي منذ الحصول علي درجة الدكتوراه.

ونظراً لأن جامعة أم القرى تعتبر من أكثر جامعات المملكة العربية السعودية عدداً من حيث استقطاب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وذلك لما تمتلكه الجامعة من سمعة رفيعه بين الجامعات إضافةً إلى وجودها إلى جوار بيت الله الحرام، ولأن رسالة جامعة أم القرى لا تنحصر في التدريس فقط، وإنما تشمل النهوض بالبحث العلمي وخدمة المجتمع، والقيام بالتأليف والترجمة والنشر، يحاول البحث الحالي دراسة المتغيرات ذات العلاقة بالإنتاجية العلمية لمعلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

هذا ويمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في التساؤلات التالية:

(١) ما كمية الإنتاجية العلمية لمعلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة؟

(٢) هل توجد فروق دالة إحصائياً في الإنتاجية العلمية بين معلمي ومعلمات جامعة أم القرى بمكة المكرمة؟

(٣) هل توجد فروق دالة إحصائياً في الإنتاجية العلمية بين معلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة السعوديين وغير السعوديين؟

(٤) هل توجد فروق دالة إحصائياً في الإنتاجية العلمية بين معلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة في تخصصي العلوم النظرية والعلوم العملية؟

(٥) هل يوجد تأثير دال إحصائياً للرتبة العلمية علي الإنتاجية العلمية لمعلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة؟

أهداف البحث:

(١) التعرف علي الإنتاجية العلمية لمعلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

(٢) الكشف عن الفروق في الإنتاجية العلمية بين معلمي ومعلمات جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

(٣) التعرف علي الفروق في الإنتاجية العلمية بين معلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة السعوديين وغير السعوديين.

(٤) الكشف عن الفروق في الإنتاجية العلمية بين معلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة في تخصصي العلوم النظرية والعلوم العملية.

(٥) التعرف علي تأثير الرتبة العلمية علي الإنتاجية العلمية لمعلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

أهمية البحث:

يستمد البحث الحالي أهميته الأكاديمية من تناوله لموضوع " الإنتاجية العلمية لمعلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة " والذي يُعد – في حدود علم الباحثة – أحد الموضوعات التي لاقت اهتماماً ضئيلاً في أدبيات البحوث.

وترجع الأهمية التطبيقية لهذا البحث إلى إثارة قضية الإنتاجية العلمية لمعلمي جامعة أم القرى لدى متخذي القرار في الجامعة ورفع مستوى وعيهم وإدراكهم بخطورتها، فربما لا يكون هناك تقدير حقيقي لمشكلة الإنتاجية العلمية دون دراستها ميدانياً.

ويمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي في رسم السياسات الهادفة إلى رفع الإنتاجية العلمية لمعلمي جامعة أم القرى، وتلمس الحلول لمشكلة معلمي الجامعة المحجمين عن الإنتاج العلمي وما يترتب على ذلك من تأخر ترقياتهم العلمية ونموهم الأكاديمي.

المفاهيم الإجرائية للبحث:

الإنتاجية العلمية:

تُعرف الباحثة الإنتاجية العلمية – إجرائياً – بأنها كافة الأنشطة العلمية والأكاديمية لمعلمي الجامعة منذ الحصول علي درجة الدكتوراه وتتضمن: تأليف الكتب العلمية والبحوث العلمية المنشورة والإشراف علي رسائل الماجستير والدكتوراه.

معلمو جامعة أم القرى:

كل من حصل علي درجة الدكتوراه ويقوم بالتدريس بجامعة أم القرى بمكة المكرمة ويعمل على إحدى الرتب العلمية التالية: أستاذ أو أستاذ مشارك أو أستاذ مساعد.

حدود البحث:

تتحدد نتائج البحث الحالي بالحدود الموضوعية والبشرية والزمانية والمكانية الآتية:

أ- الحدود الموضوعية:

تحدد موضوع البحث الحالي في الإنتاجية العلمية لمعلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

ب- الحدود البشرية:

اقتصر تطبيق البحث الحالي على عينة قوامها (٢٤٤) معلماً من معلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة (كليات: التربية، الطب، الصيدلة، العلوم التطبيقية، الشريعة والدراسات الإسلامية).

ج- الحدود الزمانية:

تم تحليل محتوى السير الذاتية لعينة البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

د- الحدود المكانية:

تم اختيار جامعة أم القرى بمكة المكرمة في المملكة العربية السعودية.

دراسات سابقة:

تمثل الدراسات السابقة دعامة أساسية من دعائم المنهجية العلمية، وعنصراً مهماً من عناصر البحث العلمي المتكامل، والتي تمكن الباحث من الاستفادة من التراكمية العلمية والمعرفية، وتكسبه مزيداً من الفهم لمشكلة بحثه، وتمكنه من الاستفادة من الدراسات الهامة والحديثة في تحديد مشكلة بحثه تحديداً منهجياً، كما تسهم في صياغة فروض الدراسة، وتحديد العينة، واختيار الأدوات، وتحديد الإجراءات، والمعالجة الإحصائية المناسبة، وتعد الدراسات السابقة إطاراً مرجعياً يعتمد عليه الباحث في مناقشة وتفسير نتائجه وربطها بنتائج الدراسات السابقة مما يكسب دراسته أهمية في المعرفة عندما يحدد الباحث ماهي الإضافة التي قدمها مقارنة بالدراسات السابقة.

قام السهلاوي والنويصر (١٩٩٦) بدراسة هدفت إلى التعرف على إنتاجية أعضاء هيئة التدريس والعوامل المؤثرة فيها كما يراها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعتي الملك عبد العزيز والملك فيصل، تكونت عينة الدراسة من (١٠٣) عضواً من أعضاء هيئة التدريس الذكور، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة أن إنتاجية عينة الدراسة في مجال البحث العلمي متدنية مقارنة بالإنتاجية العلمية في مجالي التدريس وخدمة الجامعة والمجتمع، كما توصلت الدراسة إلى عدد من العوامل الأكثر تأثيراً على إنتاجية أعضاء هيئة التدريس تتركز في الحضور أو المشاركة في المؤتمرات العلمية، والمشاركة في قرارات الكلية، وعدم توفر وسائل النشر والتأليف.

وأجرى الزهراني (١٩٩٧) دراسة هدفت إلى بحث الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة أم القرى وعوائقها، وقد توصلت الدراسة إلى أن

معدل الإنتاج العلمي لعينة الدراسة ٠. ٤ عمل سنوياً، وأن نحو ٣٨. ٤٪ من عينة الدراسة لم ينشروا أي عمل علمي منذ حصولهم على الدكتوراه، وأن ثمة علاقة ارتباطيه موجبة بين معدل الإنتاجية العلمية وسنوات خبرة عضو هيئة التدريس، كما قرر ٦٠٪ من عينة الدراسة عدم رضاهم عن إنتاجيتهم العلمية، وفيما يتعلق بعوائق الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس فتنقسم إلى ثلاث مجالات هي عوامل ذاتية متعلقة بعضو هيئة التدريس وعوامل اجتماعية مؤثرة على إنتاجيته وعوامل تقع مسؤوليتها على الجامعة، وقد تبين أن العوامل التي مصدرها الجامعة هي الأكثر تأثيراً على الإنتاجية العلمية تليها العوامل التي مصدرها اجتماعي ثم العوامل التي مصدرها ذاتي.

كما أجرى البنيان والبلوي (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى التعرف على إنتاجية أعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن معدل الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة ٠. ٤٣ عمل لكل عضو سنوياً، وكان معدل الإنتاجية العلمية للأساتذة ٠. ٨٧ عملاً سنوياً وهذا المعدل أعلى من زملائهم من الأساتذة المشاركين والمساعدين حيث بلغ معدل إنتاجهم السنوي ٠. ٤٨ و٠. ٢٤ على التوالي، كما قرر ٧٣. ٤٪ من عينة الدراسة عدم رضاهم عن إنتاجهم العلمي، أما بالنسبة لمعوقات الإنتاج العلمي فقد اعتبرت عينة الدراسة أن انخفاض الحوافز المادية، ومحدودية وطول إجراءات النشر في الجامعة، وعدم وجود برامج بحثية ممولة وتقصير مراكز البحث في الجامعة، وندرة فرص حضور الندوات والمؤتمرات، والانشغال بالأعمال الإدارية، وندرة الدوريات والكتب المتخصصة في مكتبة الجامعة، وعدم توافر الفنيين ومساعدي الباحثين هي أهم معوقات الإنتاج العلمي.

وقام الشايع (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم الإنسانية في جامعة الملك سعود ومعوقاته، تكونت عينة الدراسة من (١١٨) عضواً من أعضاء هيئة التدريس الذكور في كليات التربية والآداب والعلوم الإدارية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلي أن معدل الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس في عينة الدراسة بلغ ١. ٢٥ عملاً/ عضو/ سنة، بينما بلغ متوسط عدد البحوث المنشورة والكتب والأوراق العلمية ٠. ٦٣ بحثاً/ عضو/ سنة، و٠. ٢٥ كتاباً/ عضو/ سنة، و٠. ٣٧ ورقة/ عضو/ سنة، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في معدل الإنتاج العلمي لصالح أعضاء هيئة التدريس بدرجة أستاذ وأستاذ مشارك مقارنة بأعضاء هيئة التدريس بدرجة أستاذ مساعد، وبالنسبة لمتغير الجنسية أوضحت نتائج الدراسة فروقا ً دالة إحصائيا ً لصالح عينة الدراسة من غير السعوديين على حساب زملائهم السعوديين في كمية إنتاجهم العلمي، بينما اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين كمية الإنتاج العلمي لعينة الدراسة بناء على متغير الكلية، أما بالنسبة لمعوقات الإنتاج العلمي فترى عينة الدراسة وجود أربعة معوقات تؤثر سلبا ً على كمية الإنتاج العلمي بدرجة كبيرة هي: محدودية الدعم اللازم لحضور المؤتمرات الإقليمية والعالمية، وانشغال بعض أعضاء هيئة التدريس بالأعمال الخارجية لتحسين وضعهم الاقتصادي، وعدم توفر الوقت الكافي للقيام بإجراء البحوث العلمية، وكثرة الأعباء التدريسية.

وأجرت الحديثي (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى تعرف حجم الإنتاجية العلمية لعضوات هيئة التدريس السعوديات بكليات التربية، وتعرف مدى تأثر هذه الإنتاجية العلمية بكل من السن، الدرجة العلمية، جهة الحصول على الدكتوراه، تاريخ الحصول على الدكتوراه، عدد سنوات الخبرة، الوظيفة الإدارية، وقد توصلت

الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: تدني الإنتاجية العلمية للكتب المنشورة لأفراد العينة سواءً أكانت مؤلفة أم مترجمة، تدني الإنتاجية العلمية للبحوث العلمية المنشورة لأفراد العينة سواءً أكانت فردية أم مشتركة، ارتفاع نسبة عضوات هيئة التدريس اللاتي لم يشرفن أو يناقشن أو يحكمن بحوثاً ودراسات علمية، انخفاض نسبي لإنتاجية عضوات هيئة التدريس في مجال خدمة المجتمع وتنمية البيئة، وذلك رغم الارتفاع النسبي للأعضاء المشاركات في عضوية الجمعيات ذات الطابع الاجتماعي أو الثقافي، ارتباط نسبة إنتاجية الكتب المُؤلفة بالعمر، والدرجة العلمية وسنوات الخبرة والقسم العلمي.

وبحثت العبد اللطيف (٢٠٠٨) معوقات البحث العلمي التي تواجه عضوات هيئة التدريس بجامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، تكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) عضوه من عضوات هيئة التدريس، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أهمية العوامل التالية في تيسير حركة البحث العلمي: تخفيف العبء التدريسي عن عضوات هيئة التدريس، تسهيل حضور عضوات هيئة التدريس للمؤتمرات والندوات العلمية، توفير الخدمات الضرورية لإجراء البحوث العلمية، تزويد عضوات هيئة التدريس بأجهزة الحاسب الآلي في مكاتبهن مما يساعدهن على إجراء البحوث، إيجاد نظام يساعد على الاستفادة من المعيدات ويتيح لهن الفرصة لمساعدة الباحثات ويعودهن على إجراء البحوث بصورة مستقلة في المستقبل، وضع برامج متكاملة لبحوث ومشاريع مستقبلية تُلبي احتياجات الجامعات وخطط التنمية ويتم تحديث تلك البرامج حتى تتماشى مع التطورات في مختلف المجالات، التعاون بين عمادتي البحث العلمي وشؤون المكتبات لتوفير المصادر العلمية لخدمة البحث العلمي، زيارة الدعم المالي للبحوث العلمية والاستفادة منها وتنفيذ مقترحاتها وتوصياتها.

وقامت راضي (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى التعرف على الإنتاجية العلمية لعضوات هيئة التدريس في جامعة طيبة بالمدينة المنورة وتحديد ما إذا كانت هناك فروق في الإنتاجية العلمية تعزى إلى متغيرات الجنسية، التخصص، والرتبة العلمية، وكذلك التعرف على الحاجات الإرشادية كما تدركها عضوات هيئة التدريس لزيادة إنتاجيتهن العلمية، تكونت عينة البحث من (٥٢) من عضوات هيئة التدريس بكليات جامعة طيبة (التربية، العلوم، علوم وهندسة الحاسبات، العلوم الطبية، الطب) بالمدينة المنورة، استجبن لاستبيان الإنتاجية العلمية، واستبيان الحاجات الإرشادية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الإنتاجية العلمية لعضوات هيئة التدريس بجامعة طيبة منخفضة في مجال إنتاج الكتب العلمية وكذلك الإشراف علي رسائل الماجستير والدكتوراه بينما تبدو مقبولة فيما يتعلق بعدد البحوث العلمية المنشورة، وجود فروق دالة إحصائياً بين عضوات هيئة التدريس السعوديات وغير السعوديات في مجمل الإنتاج العلمي وذلك في صالح عضوات هيئة التدريس غير السعوديات، وجود فروق دالة إحصائياً بين عضوات هيئة التدريس في تخصصي العلوم النظرية والعلوم العملية في كل من عدد البحوث العلمية المنشورة ومجمل الإنتاج العلمي وذلك في صالح العلوم العملية، وجود فروق دالة إحصائياً بين عضوات هيئة التدريس في رتبة أستاذ ورتبة أستاذ مساعد في كل من عدد البحوث العلمية المنشورة، الإشراف علي رسائل الماجستير والدكتوراه، ومجمل الإنتاج العلمي وذلك في صالح رتبة أستاذ، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين عضوات هيئة التدريس في رتبة أستاذ ورتبة أستاذ مشارك في الإنتاجية العلمية، وجود فروق دالة إحصائياً بين عضوات هيئة التدريس في رتبة أستاذ مشارك ورتبة أستاذ مساعد في كل من عدد البحوث العلمية المنشورة، الإشراف علي رسائل الماجستير والدكتوراه، ومجمل الإنتاج العلمي وذلك في صالح رتبة أستاذ مشارك، الحاجات الإرشادية كما تدركها عضوات هيئة التدريس بجامعة طيبة لزيادة إنتاجيتهن العلمية هي: زيادة

دعم الجامعة المالي للبحث العلمي، خفض الأعباء التدريسية، زيادة المكافآت والرواتب للباحثات المتميزات، تخفيف الأعباء الإدارية، توفير الدوريات العلمية والكتب المتخصصة في مكتبة الجامعة.

وقام صالح والقرشي (٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى التعرف على الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف وتحديد ما إذا كانت هناك فروق في الإنتاجية العلمية تعزى إلى متغيرات الجنس، التخصص، والرتبة العلمية، وكذلك التعرف على الصعوبات وإبداء المقترحات لزيادة الإنتاجية العلمية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف متدنية بصفة عامة، وأن الإنتاجية العلمية للذكور أعلى مقارنة بالإناث، وأن إنتاجية أعضاء هيئة التدريس في تخصص العلوم التطبيقية أعلى مقارنة بإنتاجية أعضاء هيئة التدريس في تخصص العلوم الإنسانية، وتبين أن الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس في رتبة أستاذ ورتبة أستاذ مشارك أعلى مقارنة برتبة أستاذ مساعد، وفيما يتعلق بالصعوبات التي تؤدي إلى تدني الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف فقد تمثلت في العوامل الخاصة بالإدارة الجامعية يليها العوامل المجتمعية ثم العوامل الشخصية، أما مقترحات أفراد عينة الدراسة لزيادة الإنتاجية العلمية فأهمها: زيادة ميزانية الإنفاق على الأبحاث والبعد عن التعقيدات الروتينية، تذليل الصعوبات المتعلقة بالمشاركة في المؤتمرات والندوات، مشاركة القطاع الخاص في دعم ميزانية البحث العلمي.

وأجرت نديم وحمدان (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى رصد خصائص الإنتاجية العلمية لعضوات هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في قاعدة معلومات سكوبس (Scopus)، وتشخيص المعوقات التي قد تحول دون نشر عضوات هيئة التدريس إنتاجهن العلمي في الدوريات العلمية العالمية، واعتمدت

الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أساليب القياسات الببليومترية، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها أن عدد الإنتاجية العلمية المنشورة في مرصد سكوبس (٢٧) عنواناً باللغة الإنجليزية حتى نهاية عام ٢٠١٣ م، وأن أكثر الموضوعات نشراً في مجال الكيمياء ثم الهندسة الكيميائية وأن (٥٢٪) من أفراد عينة الدراسة يرون أن صعوبة الحصول على موافقة للتفرغ العلمي تُعد من أكثر المعوقات العلمية، وأن (٥٠٪) من أفراد عينة الدراسة يرون أن زيادة الساعات التدريسية من أهم معوقات الإنتاجية العلمية.

يتضح مما سبق ندرة الدراسات السابقة التي بحثت الإنتاجية العلمية لمعلمي الجامعات السعودية – في حدود علم الباحثة – إضافة إلي ذلك فإن معظم الدراسات التي عرضت لها الباحثة أجريت علي عينات من أعضاء هيئة التدريس الذكور، واقتصر مجال اهتمامها علي محاولة الكشف عن معوقات البحث العلمي، وجدير بالذكر أنه لم تجر دراسة واحدة لبحث الفروق بين الجنسين في الإنتاجية العلمية لدى معلمي جامعة أم القرى.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، الذي يبحث عن الحاضر، ويهدف إلى تجهيز بيانات لإثبات فروض معينة تمهيداً للإجابة عن تساؤلات محددة بدقة تتعلق بالظواهر الحالية، والأحداث الراهنة التي يمكن جمع المعلومات عنها في زمان إجراء البحث، وذلك باستخدام أدوات مناسبة، إذ تحدد الدراسة الوصفية الوضع الحالي للظاهرة المراد دراستها وهو منهج يستخدم الاستبيانات في جمع البيانات على أن تكون على درجة من الصدق والثبات (أبو علام، ٢٠١١، ص٥٠).

أسلوب تحليل المحتوى:

استخدمت الباحثة أسلوب تحليل محتوى السير الذاتية لمعلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة (كليات: التربية، الطب، الصيدلة، العلوم التطبيقية، الشريعة والدراسات الإسلامية)، من واقع السير الذاتية المتاحة في موقع جامعة أم القرى على الشبكة الدولية للمعلومات (انترنيت Internet).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي ومعلمات جامعة أم القرى بمكة المكرمة الحاصلين على درجة الدكتوراه ويقومون بالتدريس بالجامعة ويعملون على إحدى الرتب العلمية التالية: أستاذ أو أستاذ مشارك أو أستاذ مساعد في كليات التربية، الطب، الصيدلة، العلوم التطبيقية، الشريعة والدراسات الإسلامية في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٦ – ١٤٣٧ هـ.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٢٤٤) معلماً ومعلمة بجامعة أم القرى بمكة المكرمة (كليات: التربية، الطب، الصيدلة، العلوم التطبيقية، الشريعة والدراسات الإسلامية)، ويوضح جدول (١) توزيع أفراد عينة البحث من معلمي ومعلمات جامعة أم القرى بمكة المكرمة حسب متغيرات الكلية والنوع والرتبة العلمية.

جدول (١) توزيع أفراد عينة البحث من معلمي ومعلمات جامعة أم القرى بمكة المكرمة حسب متغيرات الكلية والنوع والرتبة العلمية

النوع	معلمو جامعة أم القرى			معلمات جامعة أم القرى			المجموع
الرتبة العلمية / الكلية	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	
التربية	٤	٩	٢	٤	١٠	٢٢	٥١
الطب	٣٧	٢١	٨	١	-	٦	٧٣
الصيدلة	٢	٦	٥	١	٤	٧	٢٥
العلوم التطبيقية	١٣	١٣	١٠	-	٥	٨	٤٩
الشريعة والدراسات الإسلامية	١٧	١٧	٥	٣	٣	١	٤٦
المجموع	٧٣	٦٦	٣٠	٩	٢٢	٤٤	٢٤٤

استبيان الإنتاجية العلمية:

قامت الباحثة الحالية بتصميم استبيان الإنتاجية العلمية في دراسة سابقة (راضي، ٢٠١١) لقياس الإنتاجية العلمية لعضوات هيئة التدريس بكليات جامعة طيبة بالمدينة المنورة وذلك بالرجوع للدراسات التي قام بها كل من لي، بوزمان (Lee & Bozeman, 2005)، أولورونتوبا وآجي (Oloruntoba & Ajayi, 2006)، فاسليادوا، فليجنثارب (Vasileiadoua & Vliegenthartb, 2009) حيث اتضح أن الإنتاجية العلمية يمكن قياسها من خلال الأبعاد الثلاثة التالية:

١- الكتب العلمية.

٢- البحوث العلمية المنشورة.

٣- الإشراف علي رسائل الماجستير والدكتوراه.

ثبات الاستبيان:

قامت الباحثة الحالية بالتحقق من ثبات استبيان الإنتاجية العلمية في دراسة علمية سابقة (راضي، ٢٠١١) بطريقة الاتساق الداخلي وذلك باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وقد تكونت العينة من (٣٠) عضوة من عضوات هيئة التدريس بكليات جامعة طيبة، وقد بلغت قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لاستبيان الإنتاجية العلمية (٠. ٧٠٤ للكتب العلمية، ٠. ٨٥٩ للبحوث المنشورة، ٠. ٨٣١ للإشراف علي رسائل الماجستير والدكتوراه، ٠. ٧٩٨ للدرجة الكلية).

صدق الاستبيان:

تم عرض استبيان الإنتاجية العلمية علي مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس بكلية التربية جامعة المنصورة للحكم على مدى صدق المفردات لقياس الإنتاجية العلمية، وقد بلغت نسب الاتفاق علي مفردات الاستبيان (١٠٠٪).

نتائج البحث ومناقشتها:

للإجابة على التساؤل الأول " ما كمية الإنتاجية العلمية لمعلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة؟ " استخدمت الباحثة المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات، ويوضح جدول (٢) هذه النتائج.

جدول (٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الإنتاجية العلمية لمعلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة

الكلية	الكتب العلمية		البحوث العلمية المنشورة		الإشراف علي رسائل الماجستير والدكتوراه		مجمل الإنتاج العلمي	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
التربية (ن = ٥١)	.١ ٢٧٥	.٢ ٦١١	.٧ ١٧٥	.٥ ٧٣٣	.٦ ٥٥٠	.١٠ ٧٩	١٥	.٢ ٣٧٩
الطب (ن = ٧٣)	.٠ ٣٦١	.١ ٨٤٩	.١١ ١٢	.١٠ ٨٤	.٠ ٣٤٧	.١ ٨٥٥	.١١ ٨٣	.١١ ٤٨
الصيدلة (ن = ٢٥)	.٠ ٠٤٠	.٠ ٢٠٠	.١٣ ٥٢	.١١ ٣٥	.٠ ٨٠٠	.٣ ٧٩٧	.١٤ ٣٢	.١٢ ٣٨
العلوم التطبيقية (ن = ٤٩)	.٠ ٠٨٩	.٠ ٤٦٨	.١٥ ٤٨	.١٦ ٣٤	.٢ ٣٣٣	.٨ ٣٧٢	.١٧ ٩١	.٢٢ ٠٩
الشريعة والدراسات الإسلامية (ن = ٤٦)	.٢ ٤٧٨	.٣ ٧٢٨	.١١ ٢٣	.٧ ٨٨٠	.٦ ٢٣٩	.١١ ٧٠	.١٩ ٩٥	.١٨ ٨٢

يتضح من جدول (٢) أن الإنتاجية العلمية لمعلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة تعتبر منخفضة في مجال تأليف الكتب العلمية وكذلك الإشراف علي

رسائل الماجستير والدكتوراه بينما تبدو الإنتاجية العلمية مقبولة فيما يتعلق بعدد البحوث العلمية المنشورة.

وتتفق نتيجة هذا التساؤل مع ما توصلت إليه راضي (٢٠١١) في دراستها التي هدفت إلى التعرف على الإنتاجية العلمية لعضوات هيئة التدريس في جامعة طيبة بالمدينة المنورة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة (الإنتاجية العلمية مقبولة فيما يتعلق بعدد البحوث العلمية المنشورة) على ضوء أن الحصول علي اللقب العلمي لأستاذ مشارك أو اللقب العلمي لأستاذ يتوقف على عدد البحوث العلمية المنشورة (٤ بحوث في قطاعات الدراسات الأدبية والإنسانية، ٦ بحوث في قطاعات دراسات العلوم الأساسية والهندسية والطبية والتطبيقية للحصول علي اللقب العلمي لأستاذ مشارك، ٥ بحوث في قطاعات الدراسات الأدبية والإنسانية، ٧ بحوث في قطاعات دراسات العلوم الأساسية والهندسية والطبية والتطبيقية للحصول علي اللقب العلمي لأستاذ).

للإجابة على التساؤل الثاني" هل توجد فروق دالة إحصائيا ً في الإنتاجية العلمية بين معلمي ومعلمات جامعة أم القرى بمكة المكرمة؟ " استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، ويوضح جدول (٣) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين متوسطات درجات معلمي ومعلمات جامعة أم القرى بمكة المكرمة في الإنتاجية العلمية.

جدول (٣) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين متوسطات درجات معلمي ومعلمات جامعة أم القرى بمكة المكرمة في الإنتاجية العلمية

النوع / الإنتاجية العلمية	معلمو جامعة أم القرى (ن= ١٦٩)		معلمات جامعة أم القرى (ن= ٧٥)		قيمة (ت)	مستوي الدلالة
	م	ع	م	ع		
الكتب العلمية	.٠ ٩٤١	.٢ ٦٥٨	.٠ ٤٨٠	.١ ٤٠٨	.١ ٧٦٤	غير دالة
البحوث العلمية المنشورة	.١٢ ٩٥٣	.١٢ ١٦٢	.٦ ٠٩٣	.٦ ٨١٦	.٥ ٦١١	٠١.٠
الإشراف علي رسائل الماجستير والدكتوراه	.٣ ٦٦٣	.٩ ٥٢٥	.١ ٠٦٧	.٢ ٧٧٢	.٣ ٢٤٧	٠١.٠
مجمل الإنتاج العلمي	.١٧ ٩٧٠	.٨ ٦٥٥	.١٧ ٥٥٦	.١٨ ٤٠٢	.٥ ٨١٤	٠١.٠

يتضح من جدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ومعلمات جامعة أم القرى بمكة المكرمة في بعدين للإنتاجية العلمية (البحوث العلمية المنشورة، الإشراف علي رسائل الماجستير والدكتوراه)، وفي مجمل الإنتاج العلمي وذلك في صالح المعلمين.

وتتفق نتيجة هذا التساؤل مع ما توصل إليه صالح والقرشي (٢٠١٥) في دراستهما التي هدفت إلى التعرف على الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف وتحديد ما إذا كانت هناك فروق في الإنتاجية العلمية تعزى إلى

متغير الجنس وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الإنتاجية العلمية للذكور أعلى مقارنة بالإناث.

ويمكن تفسير تفوق معلمي جامعة أم القرى الذكور في الإنتاجية العلمية مقارنة بالإناث على ضوء تعدد الأدوار لدى معلمات الجامعة، فإضافة إلى عمل المرأة كمعلمة بالجامعة وما يفرضه ذلك من مسئوليات وأعباء، تحتم عليها الضوابط والأخلاقيات السائدة في المجتمع التواجد في المنزل لأطول وقت والاهتمام بتربية الأبناء والعمل على خدمة الزوج ومراعاة المطالب التي تحتمها عليها ظروفها الأسرية، الأمر الذي يزيد من مستوى توترها النفسي ويزيد من احتمال تعرضها لصراع الدور مما يمكن معه توقع إنتاجية علمية متدنية.

للإجابة على التساؤل الثالث" هل توجد فروق دالة إحصائيا ًفي الإنتاجية العلمية بين معلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة السعوديين وغير السعوديين؟ " استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، ويوضح جدول (٤) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين متوسطات درجات معلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة السعوديين وغير السعوديين في الإنتاجية العلمية.

جدول (٤) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين متوسطات درجات معلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة السعوديين وغير السعوديين في الإنتاجية العلمية

عينة معلمي جامعة أم القرى

الجنسية / الإنتاجية العلمية	سعوديون (ن= ١١٥)		غير سعوديين (ن=٥٤)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الكتب العلمية	٦٨٥ .٠	٢٧٩ .٢	٠٦١ .١	٨١٤ .٢	٩٢١ .٠	غير دالة
البحوث العلمية المنشورة	١٠٤ .١٠	١٩٥ .٨	٠١٩ .١٩	٤٠٩ .١٦	٧٧٧ .٣	٠١ .٠
الإشراف علي رسائل الماجستير والدكتوراه	٤٠٠ .٣	٧٣٣ .٨	٢٢٢ .٤	٠٩٤ .١١	٤٧٩ .٠	غير دالة
مجمل الإنتاج العلمي	٥٦٥ .١٤	٦٣٠ .١٤	٩٢٦ .٢٣	٤١٥ .٢٢	٨٠١ .٢	٠١ .٠

عينة معلمات جامعة أم القرى

الجنسية / الإنتاجية العلمية	سعوديات (ن= ٤٤)		غير سعوديات (ن= ٣١)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الكتب العلمية	٦٣٦ .٠	٥٨٦ .١	٢٥٨ .٠	٠٩٤ .١	١٤٨ .١	غير دالة
البحوث العلمية المنشورة	٢٥٠ .٦	٢٨٣ .٥	٨٧١ .٥	٦٣٢ .٨	٢١٧ .٠	غير دالة
الإشراف علي رسائل الماجستير والدكتوراه	٢٥ .١	١٧٩ .٢	٨٠٦ .٠	٤٦٨ .٣	٦٣٠ .٠	غير دالة
مجمل الإنتاج العلمي	١٣٦ .٨	٣١٢ .٧	٩٣٥ .٦	٣٥٧ .١٠	٥٥٥ .٠	غير دالة

يتضح من جدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة السعوديين وغير السعوديين في عدد البحوث العلمية المنشورة ومجمل الإنتاج العلمي وذلك في صالح معلمي الجامعة غير السعوديين.

بينما اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين معلمات جامعة أم القرى بمكة المكرمة السعوديات وغير السعوديات في الإنتاجية العلمية (الكتب العلمية، البحوث العلمية المنشورة، الإشراف علي رسائل الماجستير والدكتوراه، مجمل الإنتاج العلمي).

وتتفق نتيجة هذا التساؤل – جوهرياً- مع ما توصل إليه الشايع (٢٠٠٥) من وجود فروق دالة إحصائياً لصالح عينة دراسته من غير السعوديين على حساب زملائهم السعوديين بجامعة الملك سعود في كمية الإنتاجية العلمية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة علي ضوء أن نسبة كبيرة من معلمي الجامعة السعوديين مكلفون بأعمال إدارية، حيث يشغل بعضهم مناصب إدارية، كما أن نسبة غير قليلة منهم مكلفون بأعمال إدارية داخل الأقسام وفي اللجان المختلفة مما قد يقلل من مشاركتهم في الأنشطة الجامعية والندوات والمؤتمرات التي تثري معارفهم العلمية مما يؤثر سلباً علي إنتاجيتهم العلمية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة علي ضوء شكاوي معلمي الجامعة – الراغبون في إجراء بحوث علمية – من صعوبات عديدة ترتبط بإجراءات النشر العلمي إضافة إلي افتقار بعضهم للمهارات الضرورية لإنجاز بحث علمي أصيل.

للإجابة على التساؤل الرابع" هل توجد فروق دالة إحصائيا ًفي الإنتاجية العلمية بين معلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة في تخصصي العلوم النظرية والعلوم العملية؟ " استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، ويوضح جدول

(٥) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين متوسطات درجات معلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة في تخصصي *العلوم النظرية والعلوم العملية في الإنتاجية العلمية.

جدول (٥) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين متوسطات درجات معلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة في تخصصي العلوم النظرية والعلوم العملية في الإنتاجية العلمية

عينة معلمي جامعة أم القرى						
التخصص العلمي / الإنتاجية العلمية	العلوم النظرية (ن = ٥٤)		العلوم العملية (ن = ١١٥)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الكتب العلمية	٣٨٩ .٢	٨٠٤ .٣	٢٦١ .٠	٤٩٣ .١	.٣ ٩٧٠	٠١ .٠
البحوث العلمية المنشورة	.١٠ ٧٤٠	٦٨٥ .٧	.١٣ ٩٩١	٦٩ .١٣	.٢ ٠٧٥	٠٥ .٠
الإشراف علي رسائل الماجستير والدكتوراه	٢٢٢ .٩	.١٣ ٢٩٠	٠٥٢ .١	٤٨٣ .٥	.٤ ٣٤٧	٠١ .٠
مجمل الإنتاج العلمي	.١٢ ٣٥٢	.١٩ ٤٧١	.١٥ ٣٠٤	.١٦ ٨٤٠	.٢ ٢٨٨	٠١ .٠
عينة معلمات جامعة أم القرى						

* تم تصنيف معلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة حسب التخصص العلمي إلي كليات يغلب عليها الجانب النظري " التربية، الشريعة والدراسات الإسلامية " وكليات يغلب عليها الجانب العملي " الطب، الصيدلة، العلوم التطبيقية ".

التخصص العلمي / الإنتاجية العلمية	العلوم النظرية (ن = ٤٣)		العلوم العملية (ن = ٣٢)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الكتب العلمية	٨٣٧.٠	٧٨٥.١	٤٦٩.٠	٦٥٢.٢	٦٨٠.٠	غير دالة
البحوث العلمية المنشورة	٢٠٩.٥	٨١٢.٥	٢٨١.٧	٩١٢.٧	٢٥١.١	غير دالة
الإشراف علي رسائل الماجستير والدكتوراه	١٨٦.١	٢٠٧.٢	٩٠٦.٠	٤٢١.٣	٤٠٤.٠	غير دالة
مجمل الإنتاج العلمي	٢٣٣.٧	١٢٩.٨	١٨٧.٨	٤٢١.٩	٤٦٠.٠	غير دالة

يتضح من جدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة في تخصصي العلوم النظرية والعلوم العملية في كل من عدد الكتب العلمية والإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه في صالح العلوم النظرية، وعدد البحوث العلمية المنشورة ومجمل الإنتاج العلمي في صالح العلوم العملية.

أما في عينة معلمات جامعة أم القرى فقد اتضح عدم وجود فروق بين تخصصي العلوم النظرية والعلوم العملية في الإنتاجية العلمية.

وتتفق نتيجة هذا التساؤل مع ما توصل إليه صالح والقرشي (٢٠١٥) في دراستهما التي هدفت إلى التعرف على الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في أن إنتاجية أعضاء هيئة التدريس في تخصص العلوم التطبيقية أعلى مقارنة بإنتاجية أعضاء هيئة التدريس في تخصص العلوم الإنسانية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة علي ضوء أن عدد الأبحاث المطلوبة للترقي لرتبتي أستاذ أو أستاذ مشارك في مجال العلوم العملية أكبر مقارنة بمجال العلوم النظرية ، حيث يُقدر عدد البحوث العلمية المطلوبة للحصول علي اللقب العلمي (٦) بحوث لأستاذ مشارك، (٧) بحوث لأستاذ بينما ينخفض هذا المعدل ليصل إلي (٤) بحوث لأستاذ مشارك، (٥) بحوث لأستاذ في مجال العلوم النظرية.

للإجابة على التساؤل الخامس " هل يوجد تأثير دال إحصائياً للرتبة العلمية علي الإنتاجية العلمية لمعلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة؟ " استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي ويوضح جدول (٦) نتائج هذا التحليل.

جدول (٦) قيمة (ف) ودلالتها الإحصائية لتأثير الرتبة العلمية علي الإنتاجية العلمية لمعلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة

المقاييس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيم (ف)	مستوى الدلالة
الكتب العلمية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٠٨٣.١١٣ ٠٧٧.١٢٣٢ ١٦٠.١٣٤٥	٢ ٢٤١ ٢٤٣	٥٤١.٥٦ ١١٢.٥	٠٦٠.١١	٠١.٠
البحوث العلمية المنشورة	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٥٣٠.١١٧٦٥ ٥٥٢.١٨٩٦٤ ٥٤٧.٣٠٧٣٠	٢ ٢٤١ ٢٤٣	٧٦٥.٥٨٨٢ ٦٩١.٧٨	٧٥٨.٧٤	٠١.٠

الإشراف علي رسائل الماجستير والدكتوراه	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٣٩٦.١٦٤٩ ١٤١.١٤٥١١ ٥٣٧.١٦١٦٠	٢ ٢٤١ ٢٤٣	٦٩٨.٨٢٤ ٢١٢.٦٠	٦٩٧.١٣	٠١.٠
مجمل الإنتاج العلمي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢٢٩.٢٥٤٠٣ ٧٥٥.٣٩٤٩٥ ٩٨٤.٦٤٨٩٨	٢ ٢٤١ ٢٤٣	.١٢٧٠١ ٦١٤ ٨٨٣.١٦٣	٥٠٤.٧٧	٠١.٠

يتضح من جدول (٦) أن لمتغير الرتبة العلمية أثراً ذا دلالة إحصائية علي الإنتاجية العلمية (الكتب العلمية، البحوث العلمية المنشورة، الإشراف علي رسائل الماجستير والدكتوراه، مجمل الإنتاج العلمي) لمعلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة، ولتحديد بين أي الرتب العلمية حدثت الفروق تمت المقارنة بين متوسطات درجات معلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة والتي يوضحها جدول (٧)، جدول (٨).

جدول (٧) متوسطات درجات معلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة في الإنتاجية العلمية تبعاً للرتبة العلمية

المقاييس / الرتبة العلمية	الكتب العلمية		البحوث العلمية المنشورة		الإشراف علي رسائل الماجستير والدكتوراه		مجمل الإنتاج العلمي	
	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
أستاذ (ن=٥٣)	.٢ ٠٣٧	٧٦ .٣	.٢٣ ١٩	.١٥ ٠٩	٢١ .٧	.١٣ ١٤	.٣٢ ٤٣	.٢٢ ٣٦
أستاذ مشارك (ن= ٨٨)	.٠ ٦٩٣	١٥ .٢	.١٠ ٣٩	٣٦ .٧	١٧ .٣	٦٤ .٧	.١٤ ٢٦	.١٠ ٦٣
أستاذ مساعد (ن= ١٠٣)	.٠ ٢٥٢	.٠ ٩٥٧	٨٧ .٤	٩٨ .٤	.٠ ٣٦٩	١١ .٢	.٥ ٤٩٥	٩٩ .٥

جدول (٨) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) لفروق متوسطات درجات معلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة في الإنتاجية العلمية تبعاً للرتبة العلمية

مجموعات المقارنة	الكتب العلمية	البحوث العلمية المنشورة	الإشراف علي رسائل الماجستير والدكتور	مجمل الإنتاج العلمي
أستاذ/ أستاذ مشارك	١ .٣٤٤❖	١٢ .٧٩١❖	٤ .٠٣٧❖	١٨ .١٧٢❖
أستاذ/ أستاذ مساعد	١ .٧٨٥❖	١٨ .٣١٥❖	٦ .٨٣٨❖	٢٦ .٩٣٨❖
أستاذ مشارك/ أستاذ مساعد	٠ .٤٤١	٥ .٥٢٤❖	٢ .٨٠٢❖	٨ .٧٦٦❖

- فروق المتوسطات دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (٧)، جدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة في الرتبة العلمية أستاذ والرتبة العلمية أستاذ مشارك، وكذلك بين معلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة في الرتبة العلمية أستاذ والرتبة العلمية أستاذ مساعد في الإنتاجية العلمية (الكتب العلمية، البحوث العلمية المنشورة، الإشراف علي رسائل الماجستير والدكتوراه، مجمل الإنتاج العلمي)، وذلك في صالح الرتبة العلمية أستاذ، أيضاً يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة في الرتبة العلمية أستاذ مشارك والرتبة العلمية أستاذ مساعد في عدد البحوث العلمية المنشورة، والإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه، ومجمل الإنتاج العلمي وذلك في صالح الرتبة العلمية أستاذ مشارك، بينما تبين عدم وجود فروق بين معلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة في الرتبة العلمية أستاذ مشارك والرتبة العلمية أستاذ مساعد فيما يتعلق بإنتاجية الكتب العلمية.

وتتفق نتيجة هذا التساؤل مع نتائج دراسات كل من الحديثي (٢٠٠٧)، راضي (٢٠١١)، صالح والقرشي (٢٠١٥) والتي توصلت إلى أن الإنتاجية العلمية لمعلمي الجامعة تتأثر بالرتبة العلمية.

ويمكن تفسير تفوق معلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة في رتبة أستاذ مقارنة بمعلمي جامعة أم القرى بمكة المكرمة في رتبة أستاذ مشارك أو أستاذ مساعد في الإنتاجية العلمية (البحوث العلمية المنشورة، الإشراف علي رسائل الماجستير والدكتوراه، مجمل الإنتاج العلمي) علي ضوء أن معلمي الجامعة برتبة أستاذ مشارك ورتبة أستاذ مساعد عادة ما يكون تركيزهم علي التحضير للدروس بشكل جيد ثم يحولون اهتمامهم بعد سنوات غير قليلة من التحضير للدروس وإعداد الأنشطة المحفزة للتعلم إلي ممارسة الأنشطة العلمية واكتساب المهارات

البحثية، هذا من ناحية ومن ناحية أخري تشير أدبيات علم النفس إلي تفوق معلمي الجامعة في الرتب العلمية الأعلى في جميع الأنشطة العقلية والإنتاجية العلمية ذلك أن لديهم مهارة أكبر في أداء المهام وحل المشكلات ومواجهة الصعوبات ومن ثم يحصلون علي تقييمات أعلي لجهودهم.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة علي ضوء أن تفوق معلمي الجامعة في الرتب العلمية الأعلى (أستاذ - أستاذ مشارك) في الإنتاجية العلمية يساعدهم علي تحقيق الذات والشعور بالطمأنينة والاستقلالية مما ييسر لهم تكوين اتجاه عقلي جديد نحو الذات والعمل الجامعي ويجعلهم يحاولون العمل قدر الإمكان بجد ومثابرة من أجل إنتاجية عالية.

توصيات البحث:

على ضوء ما أشارت إليه نتائج البحث الحالي من انخفاض الإنتاجية العلمية لمعلمات جامعة أم القرى بمكة المكرمة - مقارنة بالمعلمين - توصى الباحثة بضرورة إعداد برامج لهن للتدريب على مهارات البحث العلمي.

على ضوء ما توصل إليه البحث الحالي أيضاً من نتائج تشير إلى تفوق معلمي الجامعة في رتبة أستاذ في الإنتاجية العلمية مقارنة بمعلمي الجامعة في رتبة أستاذ مشارك ورتبة أستاذ مساعد توصى الباحثة بضرورة توفير الظروف الملائمة لتبادل الخبرات البحثية والمهنية مع معلمي الجامعة في الرتب العلمية الأعلى.

كما توصى الباحثة بضرورة إجراء المزيد من البحوث العلمية التي تتناول مفهوم " الإنتاجية العلمية " في علاقته بمتغيرات أخرى قد يكون لها تأثيرات مهمة على شخصية معلمي الجامعة مثل فعالية الذات وكفاءة التدريس والرضا عن العمل والإنهاك النفسي.

المراجـع:

١- أبو علام، رجاء محمود (٢٠١١). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

٢- البنيان، أحمد عبد الله والبلوي، إبراهيم يوسف (٢٠٠٢). واقع الإنتاج العلمي ومعوقاته لأعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة جامعة الإمام، ع ٣٦، ص ص ٦٦١- ٧١٧.

٣- الحديثي، ابتسام بنت إبراهيم راشد (٢٠٠٧). الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس السعوديات بكليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية (دراسة تقويمية). رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٤- راضي، فوقيه محمد (٢٠١١). الإنتاجية العلمية والحاجات الإرشادية لعضوات هيئة التدريس بجامعة طيبة بالمدينة المنورة. ندوة التعليم العالي للفتاة - الأبعاد والتطلعات. ص ص ٥٠٠ — ٥١٤.

٥- الزهراني، سعد عبد الله (١٩٩٧). الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة أم القرى: واقعها وأبرز عوائقه. مجلة جامعة الملك سعود، م ٩، ص ص ٣٣- ٨٤.

٦- السهلاوي، عبد الله عبد العزيز والنويصر، خالد رشيد (١٩٩٦). الإنتاجية والعوامل المؤثرة عليها كما يراها أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية بجامعة الملك فيصل وجامعة الملك عبد العزيز. مجلة جامعة الملك سعود، م ٨، ص ص ٣٨٥- ٤١٧.

٧- الشايع، فهد بن سليمان (٢٠٠٥). الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم الإنسانية في جامعة الملك سعود و معوقاته. بحث مقدم لندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي: التحديات والتطوير. جامعة الملك سعود: الرياض.

٨- صالح، محمد، القرشي، خلف (٢٠١٥). الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف – عوامل الإحجام ومقترحات الحلول (دراسة ميداني). مجلة الثقافة والتنمية، عضو أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا، القاهرة، ع ٩٣، ص ص ٩٢ - ١٨٠.

٩- عبد السلام، سناء أحمد (٢٠٠٥). العوامل الأكاديمية المرتبطة بالرضا الوظيفي لأستاذ الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس.

١٠- العبد اللطيف، لطيفة عبد العزيز (٢٠٠٨). معوقات البحث العلمي التي تواجه عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن بجامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، جامعة الملك سعود: الرياض.

http: //faculty. ksu. edu. Available at: sa/latifah/DocLib5/Forms/DispForm. aspx?ID=2

١١- عكاشة، سعد الدين أحمد (٢٠٠٠). تمويل البحث العلمي في الوطن العربي وسبل تنمية التعليم العالي والبحث العلمي لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

١٢- نديم، عفاف، حمدان، ولاء (٢٠١٥). الإنتاجية العلمية لعضوات هيئة التدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالسعودية في الدوريات

العلمية العالمية (دراسة تحليلية). المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات، مج ٢، ع ٣، ص ص ١٤٢ – ١٦٤.

13- Aksnes, D. W. ; Rorstad, K. ; Piro, F. & Sivertsen, G. (2011). Are female researchers less cited? A large- scale study of Norwegian scientists. Journal of the American Society for Information Science and Technology, 62(4), 628–636.

14- Akuegwu, B. A. ; Udida, L. A. & Bassey, U. U. (2006). Attitude towards quality research among lecturers in Universities in Cross River State –Nigeria. Paper presented at the 30th Annual National Conference of the Nigerian Association for Educational Administration and Planning held at the Faculty of Education Hall, Enugu State University of Science and Technology.

15- Bailey, T. G. (1992). Faculty Research Productivity. Minneapolis, MN: Association for the Study of Higher Education Annual Meeting. (ERIC Document Reproduction Service No. ED352895).

16- Bentley, J. T. & Adamson, R. (2003). Gender differences in the careers of academic scientists and engineers: A literature review. (NSF 03- 322 Special Report, Project Officer, Alan I.

Rapoport). Arlington, VA: National Science Foundation, Division of Science Resource Statistics.

17- Blackburn, R. ; Bieber, J. ; Lawrence, J. & Trautvetter, L. (1991). Faculty at work: Focus on research, scholarship and service. Research in Higher Education, 32(4), 385.

18- Blackburn, R. & Lawrence J. (1995). Faculty at work: Motivation, expectation, satisfaction. The Johns Hopkins University Press, Baltimore.

19- Bogue, E. G. & Saunders. R. L. (1992). The evidence for quality. San Francis: Jossey – Bass.

20- Cascio, W. (1992). Applied personnel psychology in personal management. New York: Eston Publishers.

21- Collins, L. H. (1998). Competition and contact: The dynamics behind resistance to affirmative action in academe. In Collins, L. H. , J. C. Chrisler, & K. Quina (eds.). Arming Athena: Career strategies for women in academe. London: Sage Publications, pp. 45- 79.

22- Crump, G. (2009). Burnout and Productivity: A study of the inverse relationship. Research Project, San Francisco State University.

23- Dundar, H. & Lewis, D. (1998). Determinants of research productivity in higher education. Research in Higher Education, 39(6), 607- 631.

24- Erwin, T. (1991). Assessing student learning and development. San Francisco: Jossey – Bass.

25- Finkelstein, M. ; Schuster, J. H. & Seal, R. K. (1998). The New academic generation: A profession in transformation. Baltimore: Johns Hopkins University.

26- Joe, W. K; James E. B. ; Chadwick C. H. & Heather A. W. (2002). Factors associated with research productivity of agricultural education faculty. Journal of Agricultural Education, 43(3), 1- 10.

27- Kyvik, S. (1990). Motherhood and scientific productivity. Social Studies of Science, 20(1), 149- 160.

28- Lee, S. & Bozeman, B. (2005). The impact of research collaboration on scientific productivity. Social Studies of Science. 35 (5), 673–702.

29- Marsh, H. W. ; Jayasinghe, U. W. & Bond, N. W. (2011). Gender differences in peer reviews of grant applications: A

substantive- methodological synergy in support of the null hypothesis model. Journal of Informetrics, 5, 167–180.

30- Oloruntoba, A. & Ajayi, M. T. (2006). Gender and research attainment in Nigerian Agricultural Universities. Journal of Higher Education in Africa, 4 (2), 83- 98.

31- Smith, E. ; Anderson, J. L. & Nicholas, P. (1995). The multiple sources of workplace stress among land- grant university faculty. Research in Higher Education, 36(3) 261- 282.

32- Stack, S. (2003). Research productivity and student evaluation of teaching in social science classes: A research note. Research in Higher Education, 44(5), 539- 556.

33- Tower, G. ; Plummer, J. & Ridgewell, B. (2007). Multidisciplinary study of gender- based research productivity in the world's best journals. Journal of Diversity Management, 2 (4), 23- 32.

34- Tower, G. & Ridgewell, B. (2006). Benchmarking: An international comparison. International Business & Economics Research Journal, 5, 1- 14.

35- Van Arensbergen, P. ; Van der Weijden, I. & Van den Besselaar, P. (2011). Gender differences in scientific

productivity: A persisting phenomenon? Scientometrics, 93(3), 857–868.

36- Vasil, L. (1992). Self- efficacy expectations and causal attributions for achievement among male and female university faculty. Journal of Vocational Behavior, 41(3), 259- 269.

37- Vasil, L. (1996). Social process skills and career achievement among male and female academics. Journal of Higher Education, 67(1), 103- 14.

38- Vasileiadoua, E. & Vliegenthartb, R. (2009). Research productivity in the era of the internet revisited. Research Policy, 38, 1260–1268.

39- Wood, J. T. (2014). Gendered lives: Communication, gender, and culture (11th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

فهرس المحتويات

المحور الثالث – المجلد الأول

الواقع المعاصر لتدريب المعلم قبل وأثناء الخدمة